

**AFRIKANISERING EN UNIVERSITEITSONDERWYS:
'N HISTORIES-OPVOEDKUNDIGE DEURSKOUING EN EVALUERING**

deur

SUSANNA ABIGAËL COETZEE

voorgelê luidens die vereistes

vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

in die vak

HISTORIESE OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

PROMOTOR: Professor J J Booyse

Junie 1997

Ek verklaar hiermee dat **Afrikanisering en universiteitsonderwys: 'n histories-opvoedkundige deurskouing en evaluering** my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysing aangedui en erken het.

S A Coetzee Coetzee

Opsomming

Afrikanisering en universiteitsonderwys: 'n histories-opvoedkundige deurskouing en evaluering

In hierdie studie is 'n beskrywing van en verklaring vir die ontstaan, ontwikkeling en betekenis van die begrip **afrikanisering** gegee. Daar is bevind dat die begrip **afrikanisering** 'n emosiebelaaide en polities sensitiewe begrip is wat saam met verbandhoudende begrippe soos **Afrika-persoonlikheid**, **Negritude**, **Afrosentrisme**, **Ethiopianisme**, **lokalisering** en **swartbewussyn** 'n geïntegreerde deel vorm van die strewe om nie net politieke onafhanklikheid vir Afrika-kolonies en Afrikane te verkry en te handhaaf nie, maar om hierdie onafhanklikheid ook op sosio-ekonomiese en kulturele gebiede te verseker. Die standpunte van verskeie pleitbesorgers van **afrikanisering** is ontleed en na aanleiding daarvan is 'n vergelyking tussen vroeëre **afrikaniseringspogings** in Brits Wes-Afrika en dié in Suid-Afrika getref. Nadat 'n aantal implikasies van **afrikanisering** vir Suid-Afrikaanse universiteite aangedui is, is enkele toekomspektiewe rakende die **afrikanisering** van universiteite in Suid-Afrika geformuleer.

Sleutel terme

Afrikanisering, lokalisering, Afrika-nasionalisme, swart bewussyn, Negritude, Afrosentrisme, Ethiopianisme, Afrika-persoonlikheid, Afrika-universiteite, kolonialisme, Apartheid, verinheemsing.

Summary

Africanisation and university education: an historical-educational explication and evaluation

In this study a description of and explanation for the origin, development and meaning of the concept **africanisation** is given. It can be concluded that the concept **africanisation** is emotive and politically sensitive and together with related concepts such as **African personality, Negritude, Afrocentrism, Ethiopianism, localisation** and **Black consciousness** it forms an integrated part of the aspiration not only to gain and maintain political independence for African colonies and Africans, but also to secure this identity in the socio-economic and cultural fields. The views of various advocates/proponents of **africanisation** were analysed and based on this analysis a comparison between the earlier **africanisation attempts** in British West Africa and those in South Africa was drawn. After some implications of **africanisation** for South African universities were indicated, a number of future perspectives with regard to the **africanisation** of universities in South Africa were formulated.

Key terms

Africanisation, Africanization, localisation, African nationalism, Black consciousness, Negritude, Afrocentrism, Ethiopianism, African personality, African universities, colonialism, Apartheid, domestication.

Inhoudsopgawe

1	Oriëntering, probleem- en doelstelling	7
2	'n Ontleding van die begrip "afrikanisering"	19
3	Die afrikaniseringsideaal aan universiteite in Brits Wes-Afrika	46
4	Afrikanisering van Afrika-universiteite sedert die sestigjarige van die twintigste eeu	81
5	Spore van 'n afrikaniseringsideaal in Suid-Afrika	102
6	Suid-Afrikaanse universiteite en afrikanisering in praktyk	133
7	Implikasies van afrikanisering vir universiteite	159
8	Afrikanisering en universiteitsonderwys: 'n sintese	195
9	Bronnelys	213

Lys van akronieme en afkortings

AAU	Association of African Universities
ACU	Association of Commonwealth Universities
Aesau	Association of Eastern and Southern African universities
ANCYL	African National Congress Youth League
ANC	African National Congress
ASP	Academic Support Programme
AZASO	Azanian Students' Organisation
BASA	Black Academic Staff Association
BSS	Black Students' Society
CMS	Christian Missionary Society
Codesria	Council for the development of economic and social research in Africa
DAE/WGHE	Donors to African Education-Working Group on Higher Education
DOO	Departement Onderwys en Opleiding
ECA	Economic Commission for Africa
HOP	Heropbou en Ontwikkelingsprogram
IUC	Inter-University Council for Higher Education Overseas
ICA	International Co-operation Administration of the United States
NCBWA	National Congress of British West Africa
NECC	National Educating Coordinating Committee
NEPI	National Education Policy Investigation
NETF	National Education Teaching Forum
NP	Nasionale Party
NUSAS	National Union of South African Students
OAE	Organisasie vir Afrika-eenheid
OVS	Onderwysvernuwingstrategie
PAC	Pan-Africanist Congress
POW	Perceptions of Wits Report
PSC	Phelps-Stokes Commission
RA	Regstellende Aksie
SANNC	South African Native National Congress
SANSCO	South African National Students' Congress
SASCO	South African Students' Congress
SASO	South African Students' Organisation
SB	Swartbewussyn
SRC	Student Representative Council
UCM	University Christian Movement

UDUSA	Union of Democratic University Staff Associations
UDW	University of Durban-Westville
UK	Universiteit van Kaapstad
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UP	Universiteit van Pretoria
UWK	Universiteit van Wes-Kaapland
VVO	Verenigde Volkere Organisasie
Wits	Universiteit van die Witwatersrand

Hoofstuk 1

Oriëntering, probleem- en doelstelling

1	Identifisering en formulering van die navorsingsvraagstuk	8
2	Doel van die studie	10
3	Aktualiteit van die studie	11
4	Navorsingsingesteldheid	12
4.1	Hermeneutiese ingesteldheid	12
4.2	Empatiese ingesteldheid	12
5	Metodologiese verantwoording	13
5.1	Probleem-historiese werkswyse	13
5.2	Vergelykende werkswyse	13
5.3	Literatuurstudie	14
5.4	Transendentiaal-kritiese beoordeling	14
6	Terreinafbakening	14
6.1	Konsepsuele ontleding	15
6.1.1	Afrikanisering	15
6.1.2	Universiteit	15
6.1.3	Onderwys	16
6.1.4	Histories-opvoedkundig	16
6.1.5	Deurskouing	16
6.1.6	Evaluering	17
6.2	Omlýning van die studieveld	17
6.3	Ordering van die proefskrif	18

1 Identifisering en formulering van die navorsingsvraagstuk

Op 2 Februarie 1990 het die destydse staatspresident van die Republiek van Suid-Afrika, mn. F.W. de Klerk, verreikende regeringsbesluite met betrekking tot 'n konstitusionele onderhandelingsproses in Suid-Afrika bekendgemaak (Hansard 2 Februarie 1990, kol.12-13). Sedertdien het verandering die wagwoord in Suid-Afrika geword en word daar gestrewe na die totstandbrenging van 'n sogenaamde "nuwe" Suid-Afrika. Gevolglik word daar op bykans alle lewensterreine voorstelle vir verandering gemaak en eise met betrekking tot verwagte omstandighede gestel. Daar is ook reeds daadwerklike veranderinge aangebring en/of vernuwing bewerkstellig.

Die bovermelde politieke koersverandering het aanleiding gegee tot 'n toenemende aandrang op en selfs daadwerklike pogings tot verandering op onderwysgebied. Sommige van dié pogings het byvoorbeeld op die publikasie van besprekingsdokumente soos die *Onderwysvernuwingstrategie* (OVS) en die *Report of the National Education Policy Investigation* (NEPI) uitgeloop. Eersgenoemde is onder meer deur die toenmalige Minister van Nasionale Opvoeding, mn. P Marais (1993:14), as "... 'n omvattende plan ... om die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel vanaf preprimêre vlak tot op tersiêre vlak te herkonstrueer" bestempel, terwyl een van die projekteiers wat vir die samestelling van die NEPI-verslag verantwoordelik was, mn. N Cloete (1993:3), dit gestel het dat laasgenoemde verslag die huidige naskoolse stelsel as "... fragmented along racial lines and... not accountable to a democratically elected government" beskou omdat dit gekenmerk is deur "... colour and gender inequities and inequalities between 'historically white' and 'historically black' institutions ... [and because it is] ... weakly linked to economic and development planning." Die NEPI-verslag het daarom indringende en breë veranderinge ten opsigte van naskoolse onderwys aanbeveel.

Daar is veral een naskoolse onderwyssterrein wat volgens Taylor (1993:2) 'n besondere fokuspunt vir kritiek, besinning en herbesinning, en 'n aandrang op evolusionêre sowel as revolusionêre verandering gevorm het, naamlik die universiteitswese. Sedertdien raak oproepe vir sogenaamde "regstellende aksies", "positiewe diskriminasie", "demokratisering", "affirmative action", relevansie en **afrikanisering** onder meer die volgende universiteitsterreine:

- Die missie van die Afrika-universiteit (vgl. Higgs & Higgs 1994(a):353-354; Vorster 1995:12).
- Die aard van die studente- en dosentekorps van universiteite (vgl. Chetty, Chisholm, Mkwana, Motala & Tikly 1993:54; Goosen, Hall & White 1989:35-45; Nell & Van Staden 1988:23,27; Ramphela 1993:7).
- Die inhoud van leerplanne (vgl. Dave 1988:4; Holdstock 1987:205-207; Moulder 1988(b):5; Nkomo 1990:306-308; Stuart 1993:4,6-7; Teaching of semiotics should follow more Afro-centred approach

1994:2).

- Die onderwysdoelstellings wat deur universiteite nagestreef en -metodes wat gevolg word (vgl. File 1986:36-38; Moulder 1988(b):5-7).
- Die handhawing van akademiese standaarde (vgl. Horler 1988:21).

'n Eis in dié verband wat al herhaaldelik vanuit die geledere van veral studente-organisasies soos die National Union of South African Students (NUSAS), South African Students' Organisation (SASO), Azanian Students' Organisation (AZASO) en die South African Students' Congress (SASCO) asook dosente-organisasies soos die Black Academic Staff Association (BASA) en die Union of Democratic University Staff Associations (UDUSA) gehoor is, is dat universiteite **verafrikaniseer** moet word.

Die bestaande Suid-Afrikaanse universiteite word beskou as Eurosentriese instellings wat op 'n rassistiese, elitistiese, seksistiese en klassegroondslag funksioneer (Singh 1992(a):2) en wat deur die vorige, hoofsaaklik blanke, Europees-georiënteerde regime aangewend is om sy dominerende samelewingsposisie te behou (Cloete 1993:3; Dave 1988:1). Charney (1986:19) het reeds in 1986 voorspel dat 'n regeringsverandering in Suid-Afrika gepaard sal gaan met toenemende druk vir snelle **afrikanisering** van universiteite. In **Rapport** van 28 Julie 1996 (Hare waai oor Afrikanisering van die universiteite 1996:19) is die stryd om transformasie deur middel van 'n strategie van **afrikanisering** dan ook geïdentifiseer as 'n oorsaak van die 1995/96-kampusonrus.

Afrikanisering is egter nie 'n twintigste-eeuse, uitsluitlik Suid-Afrikaanse verskynsel nie. Ashby (1966:170) beweer dat die geskiedenis van die verskynsel minstens tot in 1862, tot by die pleidooie van dr. James Horton ten behoeve van die oprigting van 'n "Afrika-georiënteerde" universiteit êrens in Wes-Afrika, teruggevoer kan word. Dr. Horton was 'n swart Afrika-boorling wat as deel van 'n werwingsprojek vir swart dokters in Wes-Afrika, in Brittanje as mediese dokter opgelei is (Okunor 1991:85).

'n Belangrike aspek van die **afrikaniseringsideaal** is dat dit verband hou met die strewe van veral swartmense om Afrika te "bevry" van "koloniale beheer"; van blanke (resp. Europese) oorheersing (Goosen *et al.* 1989:7; Yesufu 1973:37). Dit word beskou as 'n antoniem vir Eurosentrisme (Nas 1991:76) en 'n strategie vir verandering (Moulder 1988(b):7).

Na aanleiding van bostaande inleidende opmerkings kan 'n opvoedkundige navorser onder meer die volgende navorsingsvrae rakende **afrikanisering** formuleer:

- Om watter rede(s) staan bepaalde individue en organisasies die **afrikanisering** van Suid-Afrikaanse universiteite voor?
- Is die **afrikanisering** van die onderwys in die algemeen en van universiteite in die besonder, opvoedkundig verantwoordbaar?
- Watter verband bestaan daar tussen **afrikanisering** van die onderwys, swart politieke bewuswording, nasionalisme en Pan-Afrikanisme?
- Wat is die sosio-ekonomiese, politieke en kulturele, maar veral ook die opvoedkundige implikasies van **afrikanisering**?

Die beantwoording van al bogenoemde (en ook ander) vrae is egter afhanklik van die antwoord wat op een baie belangrike navorsingsvraag gegee word, naamlik "Wat beteken die begrip **afrikanisering**?" Eers wanneer met 'n redelike mate van sekerheid vasgestel kan word wat dié begrip behels, in watter mate verskillende individue en/of groepe - ongeag die besondere era of spesifieke geografiese gebied waarin hulle hul bevind (het) - die begrip eenders vertolk (het) en watter subtile, byvoorbeeld ideologiese, betekenis daarin opgesluit lê, kan 'n sinvolle ondersoek na die verband tussen **afrikanisering** en (aspekte van) die onderwys geloods word.

Teen hierdie agtergrond is besluit om vanuit 'n tydperspektief 'n ondersoek na die **afrikaniseringsideaal**, in soverre dit op onderwys en spesifiek op universiteite betrekking het, te onderneem. Hoewel die pasvermelde besluit reeds 'n aanduiding van die mikpunt van die onderhawige studie gee, is dit ter wille van 'n duidelike begrensing van die studieveld nodig om die doelstellings en doelwitte wat met hierdie studie nagestreef word, onomwonde te stel.

2 Doel van die studie

Die oorkoepelende doelstellings van hierdie studie is om op 'n wetenskaplik aanvaarbare wyse lig te werp op die **afrikaniseringsideaal**; om die aard en werking van die verskynsel te probeer verstaan en om oor die opvoedkundige verantwoordbaarheid van **afrikanisering**, al dan nie, uitspraak te lewer.

Verbesonder tot meer "konkrete", verifieerbare doelwitte impliseer hierdie doelstellings dat onder meer die volgende beoog word:

- 'n Beskrywing en verklaring van die ontstaan, ontwikkeling en betekenis van die begrip **afrikanisering**.

- 'n Ontleding van die standpunte van 'n aantal pleitbesorgers van **afrikanisering**.
- 'n **Vergelyking** tussen vroeëre **afrikaniseringspogings** in Brits Wes-Afrika en dié in Suid-Afrika.
- 'n Kursoriese bespreking van die implikasies wat **afrikanisering** vir Suid-Afrikaanse universiteite kan inhou.
- 'n Formulerings van enkele toekomspektiewe rakende die **afrikanisering** van universiteite in Suid-Afrika.

Nadat die beoogde doelstellings en doelwitte met 'n bepaalde studie gestel is, is dit essensieel dat die navorser hom/haar sal verantwoord in verband met die potensiële verdienste van die bepaalde studie (Schumacher & McMillan 1993:100). In die lig van hierdie standpunt word die volgende afdeling gewy aan 'n besinning oor die aktualiteit van hierdie spesifieke studie.

3 Aktualiteit van die studie

Volgens Schumacher en McMillan (1993:100) kan 'n navorsingsprobleem op onderwys- en opvoedingsgebied as aktueel en sinvol beskou word " ... when it is related to developing educational theory, knowledge or practice" en na die mening van Borg en Gall (1989:325) kan 'n navorsingsprojek rakende onderwys en opvoeding eers as werklik betekenisvol gereken word as die resultate daarvan, onder meer:

- inligting verskaf in verband met die bestaande onderwyspraktik
- toepassingsmoontlikhede het in dié sin dat dit veralgemeenbaar is en ook in ander situasies toegepas kan word
- inligting verskaf oor die verskynsel wat bestudeer word en 'n bepaalde bydrae lewer om dit beter te verstaan
- verband hou met heersende sosiale of politieke vraagstukke
- aangewend kan word om die haalbaarheid/werkbaarheid van 'n spesifieke gebruik of beleid teen 'n gegewe agtergrond te evalueer

Indien die doelstellings wat in afdeling 2 geformuleer is, bereik kan word, sal hierdie studie aan bogenoemde betekenisvolheidskriteria voldoen, en behoort daar min twyfel oor die sin en aktualiteit van hierdie studie te bestaan. In die lig van die huidige polemieke rondom die relevansie van die Suid-Afrikaanse universiteite is dit essensieel dat histories-opvoedkundiges **afrikanisering** in historiese konteks sal plaas en die moontlike opvoedkundige implikasies daarvan vir universiteite in 'n toekomstige

Suid-Afrika sal ondersoek.

4 Navorsingsingesteldheid

Wanneer 'n opvoedkundige met navorsing besig is, volg hy/sy 'n bepaalde benadering, met ander woorde hy/sy werk vanuit 'n bepaalde ingesteldheid. Hierdie ingesteldheid kan omskryf word as die opvoedkundige se totaliteitsbeskouing wanneer hy/sy die opvoedingsverskynsel bestudeer. Dit kan ook beskou word as die opvoedkundige se konsepsuele raamwerk teen die agtergrond waarvan hy/sy sy/haar navorsing wil doen (Venter & Van Heerden 1989:110). Hierdie studie is onder meer met 'n hermeneutiese en 'n empatiese ingesteldheid aangepak.

4.1 Hermeneutiese ingesteldheid

Die begrip "hermeneuties(e)" is afgelei van die woord "hermeneutike" wat in Afrikaans met "uitleg(kunde) of "vertolkings(kunde)" vertaal kan word. Volgens die *Ensiklopedie van die wêreld* (1973, s.v. 'hermeneutiek') dra die begrip "hermeneutiek" minstens twee betekenis. Dit dui naamlik op 'n ingesteldheid wat "... alles wat geskrywe/oorgelewer is in die oomblik van sy bestaan wil begryp, asof dit tydgenoot wil wees v.d. oorspr. skr. en die kreatiewe handeling wil meemaak" of op 'n ingesteldheid wat nie soseer die oomblik van ontstaan wil begryp nie, maar eerder die teks gebruik as "venster waardeur die leser die verhaal van vroeër, vertolkend sien en verstaan".

In hierdie studie word 'n mengsel van bovermelde twee hermeneutiese ingesteldhede gevolg. Daar word 'n ingesteldheid gevolg wat uitsprake en handeling rakende **afrikanisering** met begrip vir en inagneming van die tyd en ruimte waarop dit betrekking het, wil beskryf, maar terselfdertyd die betekenis van dié uitsprake en handeling wil verduidelik.

4.2 Empatiese ingesteldheid

Die vraagstuk rakende **afrikanisering** is veral vanaf 1989 omgewe deur heelwat emosie, retoriese uitsprake, subjektiwiteit en 'n groot mate van onwetenskaplikheid. Om na behore te kan verstaan waarom dit die geval is, is hierdie studie ook met 'n empatiese ingesteldheid benader. Doelbewuste pogings is deur die navorser aangewend om sig in die plek van onderskeidelik voor- en teenstanders van **afrikanisering** te stel ten einde die aard van en die motivering vir hulle handeling en houdings akkuraat te bepaal.

Dat 'n navorser met 'n empatiese ingesteldheid self in onwetenskaplikheid kan verval, is 'n wesenlike gevaar. Indien die voorskrifte van erkende navorsingstrategieë egter stip en tot in die fynste

besonderhede nagekom word, kan 'n navorser sodanige gevaar grootliks ontkom. Gevolglik is in hierdie studie vooraf deeglik besin oor watter navorsingstrategieë hulle die beste leen tot 'n ondersoek van die **afrikaniseringsverskynsel** en is daar streng in ooreenstemming met die eise en voorwaardes daarvan gehandel.

5 Metodologiese verantwoording

Aangesien die probleem-historiese werkswyse die navorser in staat stel om die probleem teen die agtergrond van geskiedkundige onderwysgebeure te plaas ten einde nuwe perspektiewe rakende die probleem aan die lig te bring, navorsingsresultate op te lewer wat riglyne kan bied in die formulering van 'n nuwe onderwysbeleid, en 'n bydrae kan lewer tot die identifisering van huidige behoeftes vir opvoedkundige verandering en hervorming word dié werkswyse as die geskikste vir hierdie navorsing beskou.

5.1 Probleem-historiese werkswyse

As deel van die probleem-historiese werkswyse is vier basiese stappe gevolg. Die eerste stap het die identifikasie en formulering van 'n navorsingsvraagstuk behels. 'n Intensiewe bestudering van die navorsingsvraagstuk ten einde vas te stel wat die navorsingsvraagstuk presies behels en ten einde die navorser op die hoogte te bring van bestaande kennis en heersende opvattinge rakende die onderwerp, is onderneem. Daarna (tweede fase) is oorgegaan tot die versameling en evaluering van gegewens. Tydens die versameling van gegewens is primêre sowel as sekondêre bronne bestudeer. Hierdie versamelde gegewens is daarna aan twee kritiese prosesse onderwerp, naamlik die proses van eliminasië en die proses van eksterne en interne kritiek. Deur middel van eksterne kritiek is die egtheid van 'n dokument/bron bepaal en deur middel van interne kritiek is die akkuraatheid en geloofwaardigheid van gegewens bepaal. Die laaste stap wat gevolg is, was die skryf van die verslag (vgl. Borg & Gall 1989:805; Kruger 1992:10-13; Venter & Van Heerden 1989:53).

5.2 Vergelykende werkswyse

Die vergelykende werkswyse het die ordening, ontleding en evaluering van grondliggende ooreenkomste en/of verskille tussen twee verskynsels ten doel en maak die vel van objektiewe oordele moontlik. Omdat die **afrikaniseringsfenomeen** besonder meerduidelik en kompleks van aard is, is van die vergelykende werkswyse gebruik gemaak om gegewens te orden en te interpreteer. Deur middel van die vergelykende werkswyse word die **afrikaniseringspogings** in Brits Wes-Afrika en dié in Suid-Afrika teenoor mekaar gestel ten einde ooreenkomste en/of verskille tussen hulle te bepaal (Venter & Van Heerden 1989:131).

5.3 Literatuurstudie

In die soeke na betroubare inligting oor die gekose studietema is gebruik gemaak van onder meer die volgende soektogte:

- RGN-soektog (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing) met trefwoorde: Afrikanisering, Africanisation, Africanization, localisation, localization, lokalisering, affirmative action, decolonialisation.
- GKPVC-soektog (Gesamentlike katalogus van proefskrifte en verhandelinge).
- ERIC-DIALOG-soektog (Educational Research Information Centre) met trefwoorde: Afrikanisering, Africanisation, Africanization, decolonialisation, localization, lokalisering.
- INEG-soektog (Instituut vir Eietydse Geskiedenis).

5.4 Transendentiaal-kritiese beoordeling

Aangesien die belangrikste pleitbesorgers van **afrikanisering** dikwels uiteenlopende standpunte rakende dié ideaal gehuldig het, was dit noodsaaklik om aangebode standpunte op sistematiese wyse krities te beoordeel. Hiervoor is 'n transendentiaal-kritiese beoordelingstrategie aangewend. In die eerste fase is uitsprake aan feitelike kritiek onderwerp deur na interne swakhede in die verskillende standpunte, byvoorbeeld drogredenasies, sirkelredenasies, teenstrydighede en antinomieë te soek. Daarna is gepoog om teoretiese vooronderstellings bloot te lê en uiteindelik is 'n eie standpunt geformuleer (vgl. Van der Walt 1980:77.)

Navorsing lei dikwels tot die ontdekking van allerlei inligting wat nie regstreeks met die oorspronklike navorsingsprobleem te make het nie. Dit is daarom noodsaaklik om die navorsingsterrein pertinent af te baken.

6 Terreinafbakening

In 'n poging om aan te toon presies wat tot die navorsingsterrein behoort en wat nie, word eers 'n konsepsuele ontleding met betrekking tot onder meer die volgende konsepte onderneem: **afrikanisering** (vgl. ook hfst.2 afd.4.1), **onderwys**, **universiteit** (vgl. ook hfst.2 afd.4.2 en hfst.6 afd.1), **histories-opvoedkundig**, **deurskouing** en **evaluering**. Daarna sal die studieveld omlin en die ordening van die proefskrif bespreek word.

6.1 Konsepsuele ontleding

Met die onderstaande konsepsuele ontleding word gepoog om die dieperliggende betekenis van die onderskeie konsepte duidelik te maak en te verseker dat die fokus van die analise nie op die navorser se persoonlike waardes of op die blote versameling van feitelike data val nie.

6.1.1 Afrikanisering

Die leksikale betekenis van die begrip **afrikanisering** is om "soos 'n Afrikaan [te] maak [of te] word: soos 'n Afrikaan [te] laat dink, handel." 'n **Afrikaan** word op sy beurt omskryf as 'n "Inboorling van Afrika; Bantoe; teenoor Blanke, Kleurling." (HAT 1988, s.v. 'afrikanisering', 'afrikaan'.)

In die praktyk omvat hierdie begrippe egter 'n kaleidoskoop van interpretasies en daarom sal die begrippe **Afrikaan** en **afrikanisering** in Hoofstuk twee in groter diepte ontleed word.

6.1.2 Universiteit

'n Algemeen aanvaarde leksikale betekenis vir die begrip **universiteit** is

['n] inrigting vir gevorderde (naskoolse) studie en navorsing in die kunste en wetenskappe, wat gemagtig is om akademiese grade te verleen... (HAT 1988, s.v. 'universiteit'.)

Ten tye van hierdie studie het die indruk by die navorser ontstaan dat bovermelde omskrywing nie noodwendig deur alle outeurs onderskryf word nie en dat die begrip gebruik word om ook na ander naskoolse inrigtings te verwys wat nie tradisioneel as universiteite beskou is nie. Hierdie afleiding kan onder meer uit die omskrywing van 'n universiteit deur die *International Association of Universities* (1964:104) afgelei word:

For the purpose of the Association, 'University' should include all educational institutions such as universities, university colleges, liberal arts colleges, technological and technical institutes and teacher training colleges, for which the basic minimum entrance requirement is completion of secondary school education, the usual entrance age is about 18 years, and in which the courses of instruction lead to the award of a stated degree, diploma or certificate.

Omdat die **afrikaniseringsideaal** verband hou met 'n bepaalde siening van wat 'n universiteit behoort te wees, sal dié aspek in Hoofstuk 6 van hierdie studie meer aandag geniet (vgl. ook hfst.2 afd.4.2).

6.1.3 Onderwys

Die omskrywing van **onderwys** deur G van Wageningen (soos aangehaal in Van Rensburg & Landman 1988:512), is vir die doeleindes van hierdie studie aanvaar:

Education (educating) [refers to] ... the induction of the young into the beliefs, values, traditions, customs (the culture) of the community in which the school is situated and forms a part. A form of socially determined type-building yet providing for growth beyond the type at a subsequent stage (e.g. secondary school, tertiary institution.)

Die belangrikste funksie van onderwys is volgens Van den Aardweg & Van den Aardweg (1988:71-72)

... [to] exert a positive influence on the educand culminating in his ultimate acceptance into his community as a responsible adult.

6.1.4 Histories-opvoedkundig

Hierdie navorsing lê op die terrein van die Historiese Opvoedkunde, naamlik die teorie en praktyk van die opvoeding en die onderwys deur die eeue (Barnard 1980:17). Die geïdentifiseerde probleem rakende **afrikanisering** en die onderwys, sal vanuit 'n histories-opvoedkundige perspektief benader word. Dit wil sê die tema, soos wat dit in die hede geïdentifiseer is, sal bestudeer word soos wat dit in die verlede ontstaan en deur die eeue ontwikkel het ten einde in staat te wees om sekere aanbevelings te maak en riglyne vir die toekoms neer te lê (vgl. Van Rensburg & Landman 1988:84).

6.1.5 Deurskouing

Om 'n onderwerp te **deurskou**, beteken om dit deeglik te deurgrond (*HAT* 1988, s.v. 'deurskou'.) **Deurgrond** word op sy beurt deur Hartevelt, De Stadler en Haupfleisch (1992:56) gedefinieer as:

peil, agterkom, besef, deursien, insien, begryp, ten volle begryp, verstaan, heeltemal verstaan, deur en deur ken, tot op die bodem ken, ondersoekend begryp, meet, bepaal, vasstel, aanvoel, bewus word van.

Deurskouing dui in hierdie proefskrif op die verkryging van insig en begrip in verband met **afrikanisering** deur deeglike ondersoek en deurgroning.

6.1.6 Evaluering

Evaluering dui meestal op: "kritiek, nabetragting, waardasie" (Harteveld *et al.* 1992:72). In hierdie studie gaan gepoog word om na afloop van die deeglike deurskouing van **afrikanisering** tot 'n opvoedkundig-kritiese waardasie van **afrikanisering** in soverre dit op Suid-Afrikaanse universiteite in 'n "nuwe" Suid-Afrika betrekking het, te kom.

6.2 Omlyning van die studieveld

In hierdie proefskrif word die volgende sake in die verbygaan vermeld of in ag geneem, maar dit moet nie as 'n inherente deel van die ondersoek geag word nie:

- swart teologie as bevrydingsteologie
- multikulturele onderwys
- swart politieke bevrydingspogings.

Wat wel tot die studieterrein behoort is die volgende:

- Die ontstaan en ontwikkeling van die begrip **afrikanisering** en ander verbandhoudende begrippe soos **Afrika-persoonlikheid, Negritude, Afrosentrisme, Ethiopianisme, lokalisering en swart bewussyn.**
- Die oorsprong en wordingsgeskiedenis van die **afrikaniseringsverskynsel** aan Brits-Wes Afrikaanse en Suid-Afrikaanse universiteite.
- Die ontstaan en ontwikkeling van die **afrikaniseringsideaal** in Suid-Afrika.
- Die standpunte van 'n aantal rolspelers in Suid-Afrika in verband met **afrikanisering.**
- Aspekte van die universiteitswese wat deur die **afrikaniseringsideaal** geraak word, soos die missie van 'n universiteit, vakkurrikula, samestelling van die akademiese en administratiewe personeelkorps, die navorsingstaak van universiteite, samestelling van die studentekorps, tersiêre onderwysbeheer, -metodes en -paradigmas.

In hierdie proefskrif word daar dikwels melding gemaak van Wes-Afrika, Oos-Afrika, Tropiese Afrika en Sentraal-Afrika. In hierdie verband geld die volgende afbakening:

- Wes-Afrika kan verdeel word in Brits Wes-Afrika wat verwys na lande soos Sierra Leone, Ghana, Liberië, Gambië en Nigerië en Franswes-Afrika wat verwys na lande soos die Kongo, Ivoorkus, Frans-

Guinea, Frans-Soedan (Mali), Frans-Togo, Dahomey (Benin), Mauritanië, Senegal en Togo(land)

- Oos-Afrika sluit Tanzanië, Kenia, Uganda, Zanzibar, Somalië, Ethiopië en Mosambiek in.
- Sentraal-Afrika verwys na Nyassaland, Rhodesië/Zimbabwe, Tanganjika, Kenia, Uganda en Brits-Egiptiese Soedan
- Tropiese Afrika verwys na Oos-Afrika en Sentraal-Afrika gesamentlik

6.3 Ordening van die proefskrif

Die proefskrif is soos volg georden:

In hoofstuk een word die agtergrond van die probleem (onder meer oor die opvoedkundige implikasies van **afrikanisering** vir Suid-Afrikaanse universiteite in die sogenaamde "nuwe" Suid-Afrika) geskets, die probleem- en doelstelling van die navorsing gestel, die betekenis van die navorsing uitgestippel en 'n metodologiese verantwoording gedoen. In Hoofstuk twee word 'n ontleding van die ontstaan en betekenis van die begrip **afrikanisering** gedoen en verbandhoudende begrippe soos **Afrika-persoonlikheid**, **Negritude**, **Afrosentrisme**, **Ethiopianisme**, **lokalisering** en **swart bewussyn** bespreek. In Hoofstuk drie word 'n uiteensetting gegee van die wordingsgeskiedenis van die **afrikaniseringsideaal** aan Brits Wes-Afrikaanse universiteite. In Hoofstuk vier word die **afrikanisering** van universiteite in Afrika-lande na die onafhanklikwording van die betrokke lande bestudeer. Hoofstuk vyf omvat 'n uiteensetting van die ontstaan en ontwikkeling van die **afrikaniseringsideaal** in Suid-Afrika. Die identifisering van enkele rolspelers en hul betrokkenheid by die **afrikanisering** van Suid-Afrikaanse universiteite geniet aandag in Hoofstuk ses. In Hoofstuk sewe word gepoog om die moontlike implikasies wat **afrikanisering** vir universiteite kan inhou te identifiseer en toe te lig. In die laaste hoofstuk van die proefskrif word die navorsing in breë trekke saamgevat deur die aanbod van bevindings wat spruit uit Hoofstuk twee tot sewe, die formulering van gevolgtrekkings en die maak van enkele aanbevelings.

Hoofstukke drie en sewe is ietwat langer as die ander hoofstukke omdat hierdie hoofstukke telkens ook as begroning vir die daaropvolgende hoofstukke (vier en ses) dien.

Binne die grense van die uitgangspunte en metodologiese oorwegings wat in hierdie hoofstuk uiteengesit is, word daar vervolgens in Hoofstuk twee 'n diskoers rondom die oorsprong en betekenis van die begrip **afrikanisering** gevoer.

Hoofstuk 2

'n Ontleding van die begrip "afrikanisering"

1	Inleiding	20
2	Oorsprong van die begrip "afrikanisering"	20
3	Ontleding van begrippe wat met afrikanisering verband hou	21
3.1	Afrika-persoonlikheid	21
3.2	Negritude	22
3.3	Afrosentrisme	25
3.4	Ethiopianisme	27
3.5	Lokalisering	28
3.6	Swart bewussyn (SB)	29
3.6.1	SB en swart nasionalisme	30
3.6.2	SB en die Black Power Movement	31
3.6.3	SB en Negritude	33
3.6.4	SB en sosialisme	33
3.6.5	Omskrywing van SB	35
4	Die begrip "afrikanisering"	37
4.1	Afrikanisering	37
4.2	Die afrikanisering van universiteite	39
4.3	Die begrippe Afrika en Afrikaan	43

1 Inleiding

Volgens Urch (1968:3) en Vorster (1996:13) word die begrip **afrikanisering** op uiteenlopende wyse vertolk. Hierbenewens huldig McGill (1993:140) die mening dat die begrip semanties nog nooit grondig ontleed is nie en beweer Mentz (1981:36) dat die konsep **afrikanisering** dikwels as 'n blote slagspreuk gebruik word. David Phillips, van die Departement Openbare Betrekkinge aan die Universiteit van die Witwatersrand (Wits), het tydens 'n televisiedebat (Focus 16 July 1996) beweer dat die konsep **afrikanisering** nie 'n vasstaande betekenis dra nie, maar dat mense die betekenis wat aan die woord geheg word manipuleer om dit te laat beteken wat hulle wil hê dat dit in 'n gegewe situasie moet beteken en dat daar dikwels tydens so 'n manipulasie van betekenis, veralgemeen word. Teen die agtergrond van bostaande uitsprake is dit noodsaaklik dat die begrip **afrikanisering** vir die doel van hierdie studie op eenduidige wyse omskryf word. Vooraf kan egter eers, ter oriëntering, gelet word op die oorsprong van die begrip.

2 Oorsprong van die begrip “afrikanisering”

Europese oorheersing in en van Afrika het tot die geboorte van Afrika-nasionalisme aanleiding gegee en laasgenoemde weer tot 'n beweging wat die bevryding en vereniging van Afrika ten doel gestel het (vgl. Mazrui & Patel 1974:iv; Urch 1968:4-5; Van Aswegen 1982:487-488). Hierdie beweging is deur sterk anti-kolonialistiese en anti-imperialistiese sentimente gekenmerk en het bekend gestaan as Pan-Afrikanisme (Van Aswegen 1982:487-488). In die *Ensiklopedie van die wêreld* (1973, s.v. 'Pan-Afrikanisme') is Pan-Afrikanisme omskryf as 'n dinamiese, politieke filosofie; 'n rigsoer vir Afrikane in Afrika wat besig was om die fundamente vir nasionale bevrydingsorganisasies te lê. Legum (1964:190) beklemtoon egter dat Pan-Afrikanisme nie beskou moet word as 'n gestruktureerde politieke beweging nie, maar dat dit eerder beskou moet word as "...a movement of ideas and emotions...". Die grondslag van konsepte soos **Afrika-persoonlikheid**, **Negritude**, **Afrosentrisme**, **Ethiopianisme**, **lokalisering**, **swart bewussyn** en **afrikanisering** kan hiervolgens in die Pan-Afrikanistiese beweging gevind word (vgl. Andrian 1964:184, 195; Asante 1991:ix; Gocking 1993:42; July 1987:201-202; Mushkat 1971:224; Urch 1968:3-5; Van Aswegen 1982:488,524; Vorster 1996:13). Die gemeenskaplike faktor by al hierdie begrippe is weerstand teen koloniale invloede (Urch 1968:5).

Volgens Vorster (1995:7-8) het Afrika-nasionaliste, binne en buite Afrika, die basiese idees van **Negritude** (vgl. hfst.2 afd.3.2) geneem om **afrikanisering** te ontwikkel in 'n poging om die regte van swartes te handhaaf. Ten tye van hierdie studie, het die indruk egter by die navorser ontstaan dat die wortels van die begrip **afrikanisering** nie net in die begrip **Negritude** gevind kan word nie, maar in al bogenoemde konsepte (**Afrika-persoonlikheid**, **Afrosentrisme**, **Ethiopianisme**, **lokalisering**, **swart bewussyn**).

In essensie vorm bogenoemde begrippe deel van die "... fight for human dignity" (Rothchild 1970:739); die stryd om die vernietiging van die sosiale, kulturele, ekonomiese en politieke status van minderwaardigheid (Legum 1964:191). Selfhandhawing en die uitbou van 'n "African image" sowel as 'n eie waardesisteem is beskou as belangrike teenvoeters vir Europese onderdrukking, veronderstelde Europese meerderwaardigheid en die skeefgetrekte beeld van Afrika en Afrikane wat na bewering deur Europese koloniste aan boorlinge van Afrika voorgehou is (vgl. July 1987:201; Mazrui & Patel 1974:32; Owomoyela 1994:78; Van Aswegen 1982:524).

Die idee van **afrikanisering** is gevorm deur debat wat voorgekom het binne die konteks van dekolonisasie, die soeke na nasionale identiteit, en die vooropstelling van die teorie van modernisering/ontwikkeling (Goosen *et al.* 1989:13).

Die konsepte **Afrika-persoonlikheid**, **Negritude**, **Afrosentrisme**, **Ethiopianisme**, **lokalisering** en **swart bewussyn** hou skynbaar ten nouste verband met die begrip **afrikanisering**. Dit is daarom belangrik om ook hierdie konsepte te omskryf alvorens oorgegaan kan word tot 'n verdere ontleding en omskrywing van die begrip **afrikanisering**.

3 Ontleding van begrippe wat met afrikanisering verband hou

3.1 Afrika-persoonlikheid¹

Volgens Mushkat (1971:235) is die konsep **Afrika-persoonlikheid** die eerste keer in 1893 deur Edward Blyden (vgl. hfst.3 afd.1.3.2) gebruik. Die idee van 'n **Afrika-persoonlikheid** het die grondslag vir Afrika-humanisme gevorm en is deur sowel die strewe van Afrika-boorlinge na onafhanklikheid as die opbloeie van swart nasionalisme gevoed en gevorm (Hanna & Hanna 1975:54-55).

Die begrip **Afrika-persoonlikheid** gee uitdrukking aan:

- 'n Afrika-eiesoortigheid; die begeerte van swartmense om erken te word as inboorlinge van Afrika en nie as byvoorbeeld swart Engelse, swart Portugese of swart Franse nie. Dit dui dus op die erkenning van die unieke karakter van swartmense (vgl. Andrian 1964:184; July 1987:202; Van

¹ Vir 'n ander siening van **Afrika-persoonlikheid**, kan Charles Frantz se artikel *The African personality, myth and reality* in *The Journal of Human Relations*, 8 Spring/Summer 1960:455-464, bestudeer word. Frantz (1960:461-462) voer aan dat dié konsep net 'n mite is; 'n "... scientifically meaningless generalization". Daar word verder ook verwys na 'n teenstrydigheid ten opsigte van die terme in die frase: "African" verwys na 'n groot kontinent met baie verskillende kultuur- en taalgroepe, terwyl "persoonlikheid" verwys na: "... an individual and to the organization of his, and only his, patterns of action and thought". Certain elements of personality, of course, are shared with others, particularly the members of one's kinship group ... But as the size and breath of groups increase - from family through lineage, clan and tribe, or from community to state and nation - many of the common elements of personality ... decrease."

Aswegen 1982:524).

- 'n Afrika-humanisme; die bewuswording en erkenning van die unieke eiewaarde en menswaardigheid van die swartman (vgl. July 1987:202; Lipede 1990:433; Mphahlele 1963:133; Van Aswegen 1982:488; Van Rensburg 1974:277).
- Afrika-selfbeskikking; die begrip **Afrika-persoonlikheid** gee ook uitdrukking aan die swartman se reg om op eiesoortige wyse te bestaan en te ontwikkel; dit omvat verder die reg van die Afrikaan om 'n eie beeld van homself en die geografiese gebied waarin hy woon en werk (Afrika) te handhaaf en nie die Europese voorstelling en uitbeelding daarvan goedsmoeds te aanvaar nie (vgl. Lipede 1990:433; Van Aswegen 1982:524; Van Rensburg 1974:277).
- 'n Afrika-kultuur; 'n begeerte na die bevryding van Afrika van die kulturele verstrengeling/oorheersing van die Weste (vgl. July 1987:18; Mphahlele 1963:133; Van Rensburg 1974:277).

3.2 Negritude

Die begrip **Negritude** is geskep deur Aimé Césaire, 'n Negerdigter van Martinique (Wes-Indië) om 'n bepaalde kenmerk aan te dui wat as gemeenskaplik in die denke en gedrag van alle Negers beskou kan word (vgl. Clark 1991:235; Mazrui 1992:108; Shelton 1964:115; Van Aswegen 1982:525). Léopold Sédar Senghor² het 'n groot bydrae gelewer tot die uitbreiding van die betekenisinhoud van die begrip om ook uitdrukking te gee aan sommige kulturele en politieke aspirasies van Afrika (vgl. Akpan 1980:229; Andrian 1964:184; *Ensiklopedie van die wêreld*, s.v. 'negritude'; Van Aswegen 1982:353, 393, 453).

Om 'n onderskeid te tref tussen die begrippe **Afrika-persoonlikheid** en **Negritude** is baie moeilik. Soms word **Negritude** bloot beskou as 'n aspek van die begrip **Afrika-persoonlikheid** (vgl. Mphahlele 1963:133; Mushkat 1971:235). **Negritude** en **Afrika-persoonlikheid** word egter ook as twee selfstandige dog verbandhoudende en by mekaar aansluitende begrippe beskou (vgl. Mphahlele 1963:137; Van Aswegen 1982:488). Oud-president Nkrumah van Ghana het byvoorbeeld beweer dat albei begrippe uitdrukking gee aan 'n "feeling of Africanness" (Anim 1991:13). Ook Rigsby (1968:126) het 'n onderskeid ten opsigte van die nastrewing van 'n **Afrika-persoonlikheid** en **Negritude** getref:

African Personality is promoted as an idea for Africans living in continental Africa, whereas Negritude has no geographical limitations, but instead is directed as a concept to black people the world over.

² In die dertigerjare het verskeie Afrikane van Frans Wes-Afrika aan universiteite buite Afrika, veral in Frankryk, gestudeer. Met verloop van tyd het 'n elitegroep ontstaan wat reeds voor 1939 op kulturele, en politieke gebied 'n invloed op hul mede-Afrikane uitgeoefen het. Een van die leiers was Léopold Senghor van Senegal (Van Aswegen 1982:393).

Vanweë sy oorsprong in die Franssprekende Afrika-kolonies as 'n "... intellectual revolt of colonized men against European civilization" (Langley 1973:128-129) word **Negritude** beskou as Franssprekende Afrikane se weergawe van die begrip **Afrika-persoonlikheid** (Senghor 1970:179; vgl. ook Hodgkin 1971:183). Op sy beurt word die begrip **Afrika-persoonlikheid** in die algemeen verbind met gebeure in Engelssprekende Afrika-kolonies (vgl. Asante 1991:27; Le Baron 1978:273; Markovitz 1969:42). Albei begrippe gee uitdrukking aan 'n herwaardering van die Afrika-kultuur.

Volgens Shelton (1964:115-116) gee die begrip **Negritude** uitdrukking aan die reaksie van swartmense/Afrikane teen vroeëre omstandighede soos 'n gedwonge onderwerping aan blanke heerskappy en 'n gepaardgaande gevoel van minderwaardigheid, maar terselfdertyd ook aan 'n beweging wat dit beywer het om die positiewe bydraes van die Negerras aan die lig te bring. In dié lig beskou, gee die begrip **Negritude** uitdrukking aan:

- 'n verwerping van Westerse standaarde en waardes en 'n (her-)besinning oor die waardes en kultuurpatrone van Afrika
- 'n beklemtoning van gebruike, danse, musiek, literatuur en kuns wat eie aan Afrika is
- 'n erkenning en aanvaarding van die bestaan en ook die uitleef van 'n Afrika-identiteit
- die erkenning en vestiging van 'n Afrika-humanisme (vgl. Andrian 1964:184, 193; Chinweizu, Jemie & Madubuike 1983:155, 256-257; Clark 1991:235; July 1987:220; Markovitz 1969:41; Nicol 1964:76; Senghor 1970:180; Van Aswegen 1982:526).

In hierdie opsig bestaan daar 'n noue verband tussen die semantiese inhoud van die begrip **Negritude** en die ideale van Pan-Afrikanisme. Hoewel uiterlike tekens van **Negritude** belangrik geag word, is die essensie daarvan geleë in die Afrikaan se innerlike (her-)ontdekking van sy eie identiteit en sy eie waarde (vgl. Chinweizu *et al.* 1983:200-201; July 1987:210-211). Le Baron (1978:268) stel dit soos volg: "The physical homeland on the African continent is paralleled by a semi-mystical homeland of the soul - which is "négritude."

Soms word **Negritude** vereenselwig met swart rassisme omdat dit kulturele eksklusiwiteit beklemtoon (vgl. July 1987:201, 214; Markovitz 1969:50-57; Rigsby 1968:323; Senghor 1970:179). Die *Reader's Digest Complete Wordfinder* (1994. s.v. 'negritude') omskryf die begrip **Negritude** dan ook soos volg: "the quality or state of being a Negro (black). ...the affirmation or consciousness of the value of Negro (Black) culture".

Volgens Nicol (1964:76) beklemtoon **Negritude** rasse-aangeleenthede en spesifiek die onreg wat in die verlede teen swart rasse gepleeg is; nie omdat vergelding geëis word nie, maar omdat verandering begeer word. Mushkat (1971:224) se standpunt dat hierdie Afrika-gerigtheid eerder gesien moet word as "an anti-racial racism" vind aansluiting by Léopold Sédar Senghor se verklaring tydens 'n Konferensie oor Afrika-literatuur in 1963 dat die rassessentiment van die pleitbesorgers van **Negritude** in wese anti-rassisties is (Markovitz 1969:56). Die opheffing van bevoorregting op grond van ras word as 'n universele strewe van die voorstanders van **Negritude** voorgehou (vgl. Andrian 1964:191; Moore & Miller 1968:210). Markovitz (1969:56-57) onderskei die volgende drie teorieë ten opsigte van rassisme:

- Die teorie van rasse-superioriteit - dat sekere rasse op grond van biologiese of ander faktore soos intellek, kulturele agtergrond of velkleur die meerdere van ander rasse is.
- Die teorie van gemeenskaplike ondervinding - rasse verskil nie van nature nie; verskille tussen rasse is slegs die gevolg van veranderinge in historiese en sosiale omstandighede.
- Die teorie van inherente verskille tussen rasse van verskillende kulture - verskille tussen rasse bestaan, maar sluit nie noodwendig in dat een ras "beter" as 'n ander is nie.

Negritude omvat 'n beskouing van rassisme wat met laasgenoemde perspektief ooreenkom. Só beskou is rassisme nie 'n biologiese aangeleentheid of in die bonatuurlike gefundeer nie, maar is dit 'n sosiaal--historiese verskynsel. 'n Afrika-gerigtheid is nie 'n aggressiewe, aanvallende soort rassisme nie, maar 'n verdedigende, beskermende ingesteldheid (Memmi 1974:131). **Negritude** probeer uitdrukking gee aan die vereensaming van die Neger in 'n blank-georiënteerde wêreld en 'n angstigheid om te verseker dat al die invloede wat van alle kante op hom inwerk nie sy Afrika-identiteit sal onderdruk en versmoor nie (Nicol 1964:76). Assosiasie in plaas van assimilasie word voorgestaan (Le Baron 1978:268).

Die begrip **Negritude** tref soos die meeste ander konsepte wat aansluiting vind by Pan-Afrikanisme 'n onderskeid tussen twee hoofstrominge, naamlik diegene wat gerig is op vereniging van almal wat die benaming Afrikaan aanvaar, ongeag ras (ook beskou as 'n positiewe rasbewustheid) en 'n tweede groepering wat 'n duidelike onderskeid tref tussen ware Afrikane en buitelanders/vreemdelinge en wat dus 'n sterk klem plaas op die eksklusiwiteit van die swart ras (ook beskou as rassisme) (Le Baron 1978:270). Shelton (1964:126-127) toon die onderskeid tussen die reaksies van hierdie twee groeperinge (gematigde en reaksionêre) ten opsigte van blanke oorheersing in tabelvorm aan en voer aan dat pleitbesorgers van **Negritude** hoofsaaklik in die laaste groepering val.

White attitudes	Moderate reactions	Reactionary
White superiority	Equality	Black superiority
Negroes are ugly	It depends	Negroes are beautiful
Negroes are subhumans	Negroes human	Negroes are superhuman
Negroes are less evolved	Equality	Negroes are more evolved
Negroes are mentally inferior	Equality	Negroes are mentally superior
Negroes are immoral	Equality	Negroes are morally superior
Negroes have no history	Negroes have history	Negro history is the source of white history

Die konsep **Negritude** leef in die twintigste eeu steeds voort onder die naam "Afrocentricity" (vgl. Gocking 1993:47; Shelton 1964:115-128; Vorster 1995:7).

3.3 Afrosentrisme

Die konsep **Afrosentrisme** word in hierdie studie gebruik as samevattende sinoniem vir die begrippe "Afrocentricity," "Afrocentrism" en "Africanism". Die teorie van **Afrosentrisme** kompleteer sieninge in verband met **afrikanisering** wat tans deur akademici in Kenia, Suid-Afrika en ook elders in die wêreld gehuldig word. Dit dien as verwysingsraamwerk vir die verstaan van die begrip **afrikanisering** aangesien dit twee parallelle, aanverwante begrippe is (Vorster 1995:7).

Uit 'n semantiese ontleding van **Afrosentrisme** kan afgelei word dat die begrip verwys na 'n perspektief waarvolgens die Afrikaan sentraal geplaas word (Oyebade 1990:233). "Afro" word verklaar as kombineringsvorm wat "African" aandui (*Reader's Digest Complete Wordfinder*, 1994, s.v. 'Afro-') en volgens Cooksey (1993:128) verwys "centricity" na "a perspective that locates students within the context of their own cultural references". **Afrosentrisme** kan hiervolgens beskou word as 'n kritiese perspektief of ideologie binne die raamwerk waarvan die ideale van Afrikane sentraal geplaas word. Afrika-gesentreerdheid vorm deel van die strategie om Eurosentrisme teen te werk (Hoskins 1992:247-248), maar moet volgens Asante (1992:22) nie beskou word as 'n "swart weergawe" van Eurosentrisme nie. **Afrosentrisme** is kontinentaal in visie en dien die materiële, intellektuele en geestelike belange van Afrika en nie dié van die Ooste of Weste nie (Karis *et al.* 1977:523).

Afrikaniste glo dat Eurosentrisme daartoe gelei het dat die Afrika-kultuur swart gesmeer en van alle waardigheid gestroop is en dat die handhawing van 'n perspektief van **Afrosentrisme** die Afrika-kultuur in ere sal herstel (vgl. Asante 1991:46-47; Clark 1991:227; Cooksey 1993:128; Davidson 1994:89; Hoskins 1992:250; Karis & Carter 1987:105).

Eurosentrisme het verder by die bestudering en aanbied van Geskiedenis ook slegs, soos Hoskins (1992:248) dit noem, "His Story" as waar voorgehou. Eurosentriese geskiedenis is gebaseer op die "mite" dat Afrika 'n donker, kultuurlose, ongeletterde kontinent is (Hoskins 1992:248). **Afrosentrisme** bied, volgens Afrikaniste, 'n perspektief waarvolgens Afrikane se regmatige plek in en deelname aan die geskiedenis beklemtoon word (Pope 1994:B1-B2). Hierdie perspektief beklemtoon dat Afrikane aktiewe inisieerders en skeppers van geskiedenis is en nie net deelnemers aan Westerse geskiedenis nie (Asante 1992:22; Fuller 1975:120). **Afrosentrisme** word beskou as 'n teenvoeter vir die "valse voorstelling" van Europeërs as uitnemend, intelligent, met 'n mooi voorkoms en die reg om ander te regeer, en die Afrikaan as 'n kannibaal, 'n ondergeskikte, onbeskaafde, agterlike, primitiewe wese (vgl. Cooksey 1993:128, 132; Gocking 1993:42; Hoskins 1992:247-248; Owomoyela 1994:77). Pope (1994:B2) verwys na 'n radikale vorm van **Afrosentrisme** wat van heroïese mites gebruik maak om swartes te bemagtig en hulle geestelik/moreel/sedelik in 'n verhewe posisie teenoor blankes te plaas en hul selfvertroue te bevorder (Brownfeld 1991:18) en dit is in die lig hiervan dat Barber (1996:14) na hierdie geskiedenis verwys as "Feel-good History". In laasgenoemde soort geskiedenis, wat vanuit 'n Afrika-perspektief gepropageer word, word:

- Cleopatra, Beethoven, Jesus en Maria as swartmense voorgestel
- swartmense as warm, mensliewende en gemeenskapsgeoriënteerde wesens en blankes as koud en wreed voorgestel: die sogenaamde "sun people" teenoor die "ice people"
- Afrika beskou as die geboorteplek van die menslike ras
- beweer dat studies wat in Afrika in verband met liggewende palings gedoen is, gelei het tot die ontdekking van die battery
- aangevoer dat die vryheidstandbeeld in New York oorspronklik 'n swart vrou in kettings uitgebeeld het, maar dat blankes die standbeeld geskend en die vrou 'n blanke gesig gegee het
- daarop aanspraak gemaak dat Aristoteles sy filosofieë uit 'n biblioteek te Alexandria gesteel het
- beweer dat die Farao's oorspronklik vanuit Afrika afkomstig was aangesien die *Aithiops* (swart mense vanuit Afrika) koloniste na Egipte gestuur het en dat Egiptenare dus in werklikheid Afrikane was
- Afrika sedert die antieke tyd beskou as die wêreldsentrum van kultuur en leer
- aangevoer dat Afrika ryk aan wiskundige, wetenskaplike en literêre skatte was, maar dat dit deur blankes gesteel is (vgl. ANC wil dit navolg: Beethoven was glo 'n swarte 1991:13; Barber 1996:14; Brownfeld 1991:18; Davidson 1994:21; Fuller 1975:121; Pope 1994:B2).

Volgens Oyebade (1990:237) het die begrippe **Negritude** en **Afrosentrisme** wel dieselfde ideologiese begronding, maar die twee begrippe verskil in die sin dat **Negritude** vereenselwig kan word met 'n romantisering van die Afrikaan, terwyl **Afrosentrisme** met die werklikheid rekening hou en op navorsing gegrond is. Daar is egter diegene wat die wetenskaplikheid en geldigheid van laasgenoemde navorsing in twyfel trek. So byvoorbeeld het 'n vooraanstaande Amerikaanse klassikus, Dr Mary Lefkowitz, dit

betwyfel dat Aristoteles sy filosofieë uit 'n plek kon steel wat na sy dood eers opgerig is (Barber 1996:14) en 'n span Australiese navorsers het na vyf jaar lange navorsing en opgrawings by Jinmium, Australië, dramatiese bevindinge gemaak wat daarop dui dat nie Afrika nie, maar Suidoos-Asië die wieg van die mensdom is (Mensdom het dalk nie in Afrika ontstaan 1996:4).

In onderwyskringe word **Afrocentricisme** beskou as 'n eiesoortige benadering ten opsigte van die onderwys van swart studente. Dit is 'n benadering wat daarop gemik is om studente eerstens bewus te maak van hul eie historiese en kulturele agtergrond en tweedens hul selfrespek en selfvertroue te bevorder (Cooksey 1993:128).

Afrocentricisme is "pro-African" en beklemtoon daarom die unieke eienskappe van die swart ras. Hierdie verbintenis tussen **Afrocentricisme** en rasse-eksklusiwiteit, is volgens Asante (1991:vii, 27) filosofies van aard en histories gefundeerd. Bennie Bunsee (1996:22), 'n senior lid van die Pan-Africanist Congress (PAC), is van mening dat daar 'n neiging is om die twee uiteenlopende uitdagings wat Afrikanisme aan Afrikane rig te verenig en erkenning te gee aan die feit dat nie een van die twee geïgnoreer kan word nie. Erkenning moet gegee word aan die historiese missie van kulturele, politieke en ekonomiese bevryding van Afrikane maar ook aan die uitdagings wat die moderne wêreld aan die Afrikane stel (Bunsee 1996:22). Hierdie vereniging van twee uitdagings kan egter, as na die sieninge van onder andere swart nasionaliste soos Hayford, Blyden, Tiyo Soga en Z K Matthews gekyk word, nie as 'n laat-twintigste neiging beskou word nie.

'n Ander begrip wat ook uitdrukking gee aan die Afrikaanse nasionale eie waarde, is **Ethiopianisme**.

3.4 Ethiopianisme

In die gees van weerstand teen slawerny, filantropiese voorsprake vir Afrikane en 'n groeiende bewustheid van nasionalisme en eie waarde, het Afrikane begin soek na simbole deur middel waarvan hierdie abstrakte idees verkonkretiseer kon word. Een van dié simbole was **Ethiopia (Ethiopië)** (Williams 1978:18). Die begrip **Ethiopië** dra 'n ryke betekenis: eerstens verwys die term **Ethiopiër** na mense met donker velle en na Afrikane in besonder (vgl. Hodgkin 1971:180; Shepperson 1953:11). Volgens Davidson (1994:20-21) verwys die begrip **Ethiopiër** na Afrikane in die algemeen en nie alleenlik na die inwoners van die Afrika-staat, Ethiopië nie. Hy beweer dat klassieke Griekse skrywers die term **Ethiopiërs** afgelei het van die Griekse woord vir swart mense, naamlik *aithiops*.

Tweedens het die **Ethiopië**-simbool 'n Bybelse verbintenis. Daar word veral gebruik gemaak van 'n aanhaling uit Psalm 68: "Princes shall come out of Egypt; Ethiopia shall soon stretch out her hands unto God" (Bible. Psalms 68:31). Die Ethiopiese en ander separatistiese kerke het die boodskap verkondig dat God die land van die swart mense (voorgestel as Ethiopië) sal seën (Davidson 1994:81). **Ethiopië**

het volgens Williams (1978:18) vir Afrikane die simbool van God se goedkeuring van hulle nasionalistiese strewe geword.

Verder het die **Ethiopië**-simbool by Afrikane byval gevind op grond van die feit dat Ethiopië die enigste Afrika-staat was wat na die verdeling van Afrika deur die Europese magte nog as 'n onafhanklike staat bly voortbestaan het. Volgens Mandela (1995:349) word Ethiopië beskou as die geboorteplek van Afrika-nasionalisme.

'n Besondere kenmerk van die begrip **Ethiopianisme** is dat daarin net so 'n ryke verskeidenheid simboliese betekenisse opgesluit lê as in die begrip **Ethiopië**. Laasgenoemde word onder meer geassosieer met (vgl. ook Couzens 1985:140-144; Hodgkin 1971:179-181; Mushkat 1971:234):

- swart nasionalisme (vgl. Mphahlele 1967:22; Shepperson 1953:10). Langley (1973:25) omskryf **Ethiopianisme** as "... the ecclesiastical counterpart of Pan-Negro nationalism"
- Afrikane se verwerping van kolonialisme en hulle begeerte om hulle van koloniale onderdrukking te bevry (Fatton 1981:110; Hodgkin 1971:98-99)
- Afrikane se strewe na selfbeskikking
- die verset van inheemse geestelikes teen die heerskappy van blankes op kerklike, religieuse gebied (Mathurin 1976:116). Chanaiwa (1980(a):32) omskryf **Ethiopianisme** in dié opsig as "...African religious separatism ... characterized by the boycotting of Western education, values, goods, and medicine, and by the practice of polygamy". Die term **Ethiopianisme** word dikwels gebruik as 'n algemene term om die ganse Afrika-separatistiese kerkbeweging aan te dui (Shepperson 1953:10-11).

Nadat politieke onafhanklikheid verkry is, het die behoefte aan 'n **lokalisering** van alle instellings 'n prominente plek in die organisasie van nuwe Afrika-state ingeneem.

3.5 Lokalisering

Die begrippe **afrikanisering** en **lokalisering** was sleutelbegrippe tydens die dekolonisasie van eertydse Britse kolonies in Afrika. Hierdie begrippe het na die Tweede Wêreldoorlog, toe eise vir nasionale outonomie in gewese Britse gebiede begin toeneem het, 'n besonder belangrike rol begin speel (vgl. Chileshe 1992:118; Mentz 1981:7).

Afrikanisering en **lokalisering** is meestal as sinonieme gebruik. Die eerste betekenis wat aan hierdie begrippe geheg is, was die van "regstellende aksie" waardeur blanke Europese personeel vervang is deur Afrikane; dit het met ander woorde gedui op 'n strategie waardeur 'n koloniale staatsdiens in 'n nasionale, openbare diens verander is. Hierdie proses word dikwels ook omskryf as *indigenisation*/

indigenization (vgl. Anim 1991: 11; Chileshe 1992:118; Hanna 1975:11; Jackson Report 1975:17; Kwapong 1973:6; Mentz 1981:8, 14, 37; Stryker 1976:1-2). Die eis om **lokalisering** van byvoorbeeld personeel en dienste het ontstaan as 'n behoefte aan selfbeskikkingsreg. Afrikane moes in die posisie geplaas word om hulle eie politieke en administratiewe toekoms te bepaal en ten einde dit te kon doen, moes Afrikane in senior posisies in die regering, staatsdiens, onderwys en professies aangestel word (vgl. Jackson Report 1975:18; Mentz 1981:7; Sherman 1990:369). **Lokalisering** is beskou as 'n strategie waardeur Afrikane algehele onafhanklikheid (d.w.s. nie net polities nie, maar ook ekonomies, kultureel en psigologies) sou verkry wat hulle in staat sou stel om nuwe bande met die Ooste en Weste te sluit - op hulle eie voorwaardes en sonder om hulle eie identiteit prys te gee (Adams 1972:27). Die feit dat die begrip **lokalisering** in lande, soos Kenia, Uganda en Tanzanië in Oos-Afrika, bo **afrikanisering** verkies is, is vertolk as 'n poging om erkenning aan die veelrassige aard van die bevolkings te gee (Mentz 1981:36).

'n Ander betekenis wat aan die begrippe **afrikanisering** en **lokalisering** geheg is, is kontekstualisering; dit wil sê, die in-konteks-plaas van byvoorbeeld onderwys (vgl. Kwapong 1973:6; Sherman 1990:369; Van der Spoel 1991:12). Hierdie siening van **lokalisering** hou ook verband met 'n strewe na relevante onderwys. Thembela (1982:11) omskryf **lokalisering** byvoorbeeld as "... just another way of asking the question regarding the relevance of university education" (vgl. ook Adams 1972:23; Hanna 1975:11; Lawrence, Moja, Paterson & Setsetse 1991:69).

Laastens word **lokalisering** beskou as 'n geïntegreerde deel van die **afrikaniseringstrategie** (vgl. Moja in Lawrence *et al.* 1991:69; Moulder 1980:24). Volgens hierdie perspektief omvat die begrip **lokalisering** regstellende aksie waardeur blanke personeel van Europese oorsprong vervang moet word deur Afrikane. In hierdie studie dra die begrip **lokalisering** meestal hierdie betekenis.

'n Begrip wat eie aan Suid-Afrika is en wat verband hou met voorafgaande begrippe en **afrikanisering**, is **swartbewussyn (SB)**.

3.6 Swartbewussyn (SB)

Die begrip **swartbewussyn** het in die laat 1960's tydens die ontstaan van die South African Students Organisation (SASO) (vir meer inligting in verband met SASO vgl. hfst.6 afd.3.2) die lig gesien. Die begrip **SB** verwys na 'n ideologie wat deur SASO geskep en gepropageer is onder die invloed van **swart nasionalisme**, **Negritude**, die Amerikaanse **Black Power Movement** en **sosialisme** (vgl. Gerhart 1979:271-277; Halisi 1988:279, 330). **SB** word deur No Sizwe ([s.a.]:122) omskryf as "... an inevitable and historically progressive by-product of the anti-colonist and anti-imperialist struggles of the 20th century" (vgl. ook Gibson 1988:7). Ten einde beter te verstaan wat **SB** behels, word vervolgens kortliks aangedui watter verband daar bestaan tussen onderskeidelik **swart nasionalisme**, **Negritude**, die

Amerikaanse **Black Power Movement**, sosialisme en **SB**.

3.6.1 **SB** en swart nasionalisme

Daar bestaan 'n noue verband tussen **SB** en die verskillende swart nasionalistiese strominge wat gedurende die eerste sestig jaar van die twintigste eeu in Suid-Afrika ontstaan en tot die totstandkoming van die African National Congress (ANC) en PAC gelei het. Laasgenoemde organisasies kan beskou word as konkrete vergestaltings van twee fundamentele dog uiteenlopende benaderings tot swart nasionalisme, naamlik 'n strewe na veelrassigheid (multiracialism) en na Afrikanisme (Fatton 1986:3; vgl. ook Mandela 1995:578).

Dat daar raakpunte tussen **SB** en Afrikanisme bestaan, kan uit 'n betreklik onlangse verklaring van Nelson Mandela (1995:578) afgelei word: "In many ways, BC [swartbewussyn - SAC] represented the same response to the same problem that had never gone away." Polities stel sowel **SB** as Afrikanisme 'n swart meerderheidsregering in Suid-Afrika in die vooruitsig en ideologies stem dié begrippe daarin met mekaar ooreen dat beide die uitsluiting van blankes uit alle besluitnemingstrukture omvat (vgl. Adam & Moodley 1993:107; Fatton 1986:32; Marx 1992:45; Reader's Digest 1992:514; Sono 1993:115). Tóg het **SB** nie beperk tot ras en "Africanness" gebly nie (Fatton 1986:32; Nolutshungu 1982:153). Volgens die **SB-ideologie** sluit die term **black** alle nie-blanke onderdrukte in - Indiërs en bruinmense wat voorheen met wantroue bejeën is, word ook as deel van die **black**-groepering gereken (vgl. Adam & Moodley 1993:107; Fatton 1986:32; Marx 1992:45; Nolutshungu 1982:155).

Die beklemtoning van 'n Afrika-verlede en Afrika-waardes (sowel as die feit dat **SB** feitlik uitsluitlik deur Afrikane ondersteun is) laat die vraag ontstaan hoe letterlik die idee van 'n gemeenskaplike **blackness** opgeneem moet word (Nolutshungu 1982:154). Tydens 'n televisiedebat het David Phillips van die Departement Openbare Betrekkinge aan die Universiteit van die Witwatersrand (Wits) (Focus 16 July 1996) die vraag geopper of daar vanuit so 'n **SB**-perspektief nie eerder sprake sal wees van **Blackanisation** in plaas van **afrikanisering** nie. Dr. Makaziwe Mandela het aangevoer dat die beklemtoning van **blackness** nie op ras gebaseer is nie, maar van die veronderstelling uitgaan dat alle **Blacks** in Afrika die onderdrukte is en daarom moet die beklemtoning van **blackness** nie beskou word as 'n degradering van die Afrika-kultuur nie, maar eerder as deel van 'n breër kultuur van bevryding (vgl. ook Fatton 1986:66). Stephen Bantu Biko (Steve: 1946-1977), 'n baie bekende teenstander van die **apartheids**beleid van die vorige regering, het die gedagte gepropageer dat Suid-Afrika, as 'n Afrika-land en waarin die meerderheid van die bevolking Afrikane is, deur Afrika-waardes gekenmerk moet word en 'n duidelike Afrika-georiënteerdheid behoort te vertoon (Erlmann 1983:150). Nolutshungu (1982:153) noem dit 'n "losse Afrikanisme" waarvolgens Afrika as 'n simbool vir politieke, kulturele en etniese identifikasie moet geld. Volgens hierdie beskouing gee **SB** uitdrukking aan Afrikane se "... awareness of being in Africa within their own right" (Nolutshungu 1982:154).

Daar word egter in die alledaagse omgang 'n onderskeid getref tussen **black** en **African**. Sono (1993:114) toon die onderskeid aan:

...the definition of black (is) all those who are oppressed politically, exploited economically and discriminated against socially and who identify as a unit in the struggle for liberation (and an) African (is) one who owes his or her *only* loyalty to Africa and who is prepared to accept the democratic rule of an African majority.

Dit wil voorkom asof die **SB-ideologie** ruimte laat vir 'n vermenging van hierdie twee konsepte.

Die aanvaarding van die term **black** in **SB-geledere** het egter nie oornag plaasgevind nie. Dit was algemeen vir ekstremistiese Afrikane om die term **black** te beperk tot Afrikane en dit is steeds gebruiklik om **black** as sinoniem vir Afrikaan te gebruik (vgl. Anim 1991:14). Baie Indiërs en bruinmense was ook huiwerig om hulself te klassifiseer as **black**. Om hierdie probleem uit te skakel en uit vrees dat hul as rassisties uitgekryt sou word, is die term **non-white** in die verlede nog gereeld in **SB-literatuur** gebruik. Vanaf die middel-1970's is egter uitsluitlik gebruik gemaak van die term **black** (vgl. Gerhart 1979:277; Gibson 1988:6; Hirson 1979:299; Marx 1992:44).

'n Swart velkleur het egter nie die aanvaarding as deel van die **black**-groepering verseker nie. Swartmense is as **non-whites** geëtiketteer as hulle met blanke owerhede saamgewerk het of as hulle nie openlik teen blankes gekant was nie (vgl. Biko 1988:11; Fatton 1986:32; Hirson 1979:72, 299; No Sizwe [s.a.]:124-125; Randall 1973:66). Biko (1988:62) verduidelik sonder omhaal van woorde dat 'n persoon in **SB-kringe** as 'n **non-white** beskou word "if one's aspiration is whiteness but pigmentation makes attainment of this impossible". Hirson (1979:72) wys daarop dat die aanspraak dat velkleur nie die bepalende faktor is nie tot verwarring lei want alle blankes word op grond van hul velkleur van die **black**-groepering uitgesluit.

'n Onvergenoegdheid met die mate van sukses wat behaal is en die vordering wat gemaak is in pogings om deur middel van veelrassigheid blanke heerskappy te beëindig, het as stukrag vir die groei van **SB** gedien en swartmense het daarvan bewus geword dat blanke belange en aspirasies nie identies was aan dié van swartmense nie; trouens, dat dit algeheel verskillend was (Fatton 1986:66). Algaande is 'n nuwe ideaal naamlik dié van **self-reliance** verkondig en een van die populêrste slagspreuke wat gereeld gehoor is, was die **Black Power** slagspreuk: "Black man you are on your own" (Gerhart 1979:262, 274; Zille 1978:10).

3.6.2 **SB** en die **Black Power Movement**

Die **Black Power Movement** is deur Marx (1992:42) omskryf as "... a volatile expression of racial assertiveness that had begun in the mid-1960's in the United States". Alhoewel daar erkenning gegee moet word aan die invloed van swart Amerikaanse denke en idees op **SB**, moet **SB** nie gesien word as

'n spieëlbeeld van die Amerikaanse **Black Power Movement** nie (vgl. Fatton 1986:75; Marx 1992:43). Die teoretiese begronding van die **Black Power Movement**, wat uitdrukking gevind het in geskrifte van onder andere Stokeley Carmichael, Charles Hamilton, Eldridge Cleaver, Malcom X en James Cone, het bloot aan Suid-Afrikaners 'n duideliker beeld van hul eie omstandighede gebied terwyl die **Black Power-ideologie** as die basis van swart Suid-Afrikaanse denke gedien het (Fatton 1986:75).

Die impak van die Amerikaanse idees op die taal van **SB** kan afgelei word uit populêre slagspreuke soos "Black is beautiful", "Black man, you are on your own" en die gereelde gebruik van terme soos "relevance" en "power structure" in **SB**-literatuur (vgl. Frederikse 1990:109-110; Gerhart 1979:272; Grobler 1988:163; Hirson 1979:69). Die invloed van die **Black Power Movement** het ook 'n terminologiese revolusie rondom die term **black** ontketen as gevolg waarvan terme soos **negro**, **coloured** en **non-white** met **black** vervang is (vgl. hfst.2 afd.3.6.1; Gerhart 1979:277; Grobler 1988:163; Marx 1992:44).

'n Verdere belangrike invloed van die **Black Power Movement** op **SB** is in die verband daarvan met **Black Theology** te vinde (vgl. Hirson 1979:78; Jaffe 1994:184; Marx 1992:43). Die meeste van SASO se leiers was deel van die University Christian Movement (UCM) en het **Black Theology** sterk gepropageer (Nolutshungu 1982:156). Twee van die bekendste **SB-teoretici**, Steve Biko, eerste president van SASO en Nyameko Pityana³, sekretaris-generaal van SASO, het byvoorbeeld albei bydraes tot die werk *Black Theology* wat in 1972 gepubliseer is, gelewer (Hirson 1979:78).

Black Theology stem met die **SB**-ideologie ooreen in dié opsig dat beide 'n hoë premie op onafhanklike swart optrede geplaas het en bevryding as 'n essensiële deel van die Christelike boodskap verkondig is. Hiervolgens kan die "vryheidstryd" van swartmense op Bybelse gronde geregverdig en as legitiem beskou word - vandaar dat na **Black Theology** as die Teologie van Bevryding verwys word (vgl. Fatton 1986:56, 59; Nolutshungu 1982:156). **SB** het dit ten doel gehad om die "verdraaide" en "vervalste" blanke koloniale teologie te verander in 'n teologie van swart bevryding (Fatton 1986:59; Grobler 1988:166). **SB** het verder net soos **Black Theology**, klem gelê op 'n uitwissing van psigologiese eerder as materiële onderdrukking en het verkondig dat dit 'n sonde is om toe te laat dat enige mens onderdruk word (vgl. Frederikse 1990:108; Grobler 1988:166-167; Koster 1982:5; Marx 1992:43). Christus is as swart voorgestel. Daar is onder meer aangevoer dat dié voorstelling niks met rassisme te doen gehad het nie, maar wel met die feit dat Jesus met die armes geïdentifiseer het. Jesus, as 'n Jood in oud-Israel, was 'n lid van die armes, van die gekolonialiseerdes, van die onderdruktes. Daarom is aangevoer dat as Hy vandag in Suid-Afrika sou gelewe het, Hy swart (m.a.w. arm en onderdruk) sou gewees het

³ Nyameko Barney Pityana is plaaslike pastoor van die *Church of England* in Birmingham. Hy is sedert 1978 in Engeland woonagtig nadat hy sy geboorteland, Suid-Afrika, om politieke redes verlaat het. Hy was 'n president en algemene sekretaris van die *South African Students' Organisation*, hy het baie nou met Steve Biko saamgewerk en hom goed geken. Hy was 'n aktiewe lid van die ANC en 'n kommissaris van die *World Council of Churches*-program om rassisme te beveig (Biko 1988:unnumbered page in front of the book).

(Fatton 1981:266).

3.6.3 SB en Negritude

Oor die invloed van **Negritude** op **SB** is daar nie eenstemmigheid nie. Fatton (1986:56) is van mening dat **SB** sy vroeë inspirasie in **Negritude** en Christenskap gevind het. Ook Lobban (1990:4) beweer dat die **SB-teoretici** filosofiese begronding in **Negritude** gevind het terwyl Adam (1973:152) van mening is dat die invloed van Léopold Senghor, Aimé Césaire en Franz Fanon op **SB** selde erken word (vgl. ook Charney 1986:12). Verskeie ander skrywers (vgl. Adam & Moodley 1993:110; Gerhart 1979:274; Gibson 1988:8; Nolutshungu 1982:183) het ook die belangrike invloed van Fanon op **SB** beklemtoon. So byvoorbeeld het die woorde van Fanon soos opgeteken in sy boek, *Black skin, white masks* (5, *Fact of Blackness*):

Without a Negro past, without a Negro future, it was impossible for me to live my Negrohood. Not yet white, no longer wholly black, I was damned

'n direkte invloed op **SB-teoretikus**, Barney Pityana, gehad (Gibson 1988:5). Dit kan onder meer afgelei word uit Pityana se woorde:

My negro consciousness does not hold itself out as black. It IS. It is its own follower. This is all blacks are after, TO BE. This therefore, necessitates a self examination and rediscovery of ourselves. Blacks can no longer afford to be led by and dominated by non-Blacks (Pityana 1972:180).

Sono (1993:113) verwerp hierdie gevolgtrekkings en voer aan dat **Negritude** slegs 'n geringe invloed op die **SB-ideologie** uitgeoefen het.

3.6.4 SB en sosialisme

Dat 'n bewustheid van klas in latere jare in **SB** na vore getree het, was hoofsaaklik toe te skryf aan die problematiek rondom die posisie van sogenaamde **non-whites** (vgl. hierdie hfst. afd.3.6.1) en blanke liberaliste (vgl. Fatton 1986:82; Karis *et al.* 1977:686). Alhoewel **SB** baie erkenning aan Afrika-sosialistiese denkers, soos Nkrumah, Nyerere, Machel en andere verskuldig is, was die bewuswording van klas toe te skryf aan heersende realiteite en nie aan die invloed van sosialisme op sigself nie (Fatton 1986:81-82). Voorstanders van **SB** het gevoel dat **non-whites** swart solidariteit verhoed het en het hulle veral gekritiseer op grond van die voorregte wat hulle bo hul mede-swartes geniet het, hulle klasingesteldheid en ook hul gelate aanvaarding van omstandighede. Hulle het nie slegs veragterend teenoor ander swartmense opgetree nie, maar het na bewering ook opgetree as medewerkers van blanke liberaliste (vgl. Fatton 1986:82; SAIRR 1981:28). Daar is aanvaar dat blanke liberaliste nie

verandering sou kon bewerkstellig nie en dat **non-whites** as vyande van die bourgeoise-klas beskou moes word. In **SB**-geledere is gevoel dat dit onmoontlik is vir blanke liberaliste om hulleself te identifiseer met swart ervarings en aspirasies (vgl. Adam & Moodley 1993:106-107; Karis *et al.* 1977:686; Nettleton 1972:132). Dat blanke liberaliste die integrasie van swartmense in 'n blank-georiënteerde gemeenskap beoog het, was vir baie swartmense onaanvaarbaar (vgl. Biko 1988:34-35; Crewe 1971:9). In die lig hiervan, gee **SB** volgens Charney (1986:12) uitdrukking aan 'n militante **black liberalism** as teenvoeter vir blanke liberalisme.

Die feit dat SASO-lede uit verskillende politieke agtergronde afkomstig was (byvoorbeeld uit die ANC, PAC, Unity Movement, die Liberale en Progressiewe Partye), het kort na die totstandkoming van SASO aanleiding gegee tot 'n periode van intense ideologiese bespreking rondom die kwessies van ras en klas (vgl. Davies, O' Meara & Dlamini 1988:304; Gibson 1988:11). Nolutshungu (1982:155-156) is van mening dat daar geen uitsluiting rakende die posisie van klas in die **SB-ideologie** verkry is nie, maar volgens Davies, O'Meara en Dlamini (1988:304), Charney (1986:13) en Hirson (1979:298, 300) was die dominante tendens een met 'n skerp anti-klasingsgesteldheid. Volgens Steve Biko, soms ook die vader van **SB** genoem, het **SB** primêr met 'n rasbewustheid te doen:

[some people] tell us that the situation is a class struggle rather than a race one. Let them go to Van Tonder in the Free State and tell him this. We believe we know what the problem is and will stick by our findings (soos aangehaal in Davies *et al.* 1988:304).

Fatton (1981:281) beweer egter dat daar verkeerdelik net op Biko se geskryfte gekonsentreer word en dring daarop aan dat **SB** gesien moet word as

... the ethico-political weapon of an oppressed class struggling to re-affirm its humanity through its active participation in the demise of a racist capitalism.

Alhoewel **SB** erkenning verleen het aan die feit dat rassisme en **apartheid** deur kapitalisme gevoed en in stand gehou word en dat die bevryding van swartmense die vernietiging van kapitalisme noodsaak, het dit nóg 'n sistematiese analise van klas, nóg 'n uiteensetting van wat die rolle van die verskillende klasse behoort te wees gebied, en was daar geen verwysing na Marxistiese idees nie (Fatton 1986:82; SAIRR 1981:28; Halisi 1988:331). Die enigste alternatief wat **SB** vir kapitalisme aangebied het, was 'n tipe "co-operativism", iets soortgelyk aan eertydse 'African communalism.' Vir sommige **SB-teoretici** was hierdie 'African communalism' 'n eufemisme van sosialisme, terwyl dit vir ander 'n alternatief vir beide kapitalisme en sosialisme veronderstel het (Nolutshungu 1982:155-156; vgl. ook Andrian 1964:156; Lobban 1990:4).

3.6.5 Omskrywing van **SB**

- **SB** was (en is) 'n **revolusionêre teorie** aangesien dit as deel van die bevrydingstryd, 'n totale transformasie van die wit stelsel en 'n gevolglike bevryding van swart mense as onmiddellike oogmerk (gehad) het (vgl. Carr 1975:18; Fatton 1986:76; Hirson 1979:69-70; Koster 1982:1; Pityana 1972:189). Volgens Randall (1973:68) is **SB** egter nie 'n anti-blank filosofie nie en Brewer (1986:291) voer aan dat **SB** nie as 'n "...kind of reverse racism" beskou kan word nie. Die rassistiese inslag van **SB** word deur Bennie Khoapa (1972:101) verduidelik as 'n "...cruel responsibility of going to the very gate of racism in order to destroy racism - to the gate, not further". No Sizwe ([s.a.]:123) voer aan dat alhoewel **SB-teoretici** ontken dat hulle 'n anti-blank filosofie verkondig, kan hulle inderwaarheid nie anders as om rassisties te wees nie, want hulle verkondig haat vir die onderdrukkers en in Suid-Afrika is die onderdrukkers grotendeels blankes. Dít blyk onder meer uit 'n onderhoud van Patrick Lekota, 'n stigterslid van SASO en een van die nege **SB**-leiers wat in 1976 tot ses jaar gevangenisstraf op Robbeneiland gevonnissen is, met Frederikse (1990:133): "We saw the struggle strictly in terms of one race versus another race". **SB** het uitdrukking gegee aan 'n ortodokse nasionalistiese oogmerk, naamlik "the reconstruction of SA as an essentially African society" waarby blankes, nadat die einddoel bereik is, ook kon inskakel (vgl. Brewer 1986:291; Gerhart 1979:284).
- **SB** is 'n **oorgangsfilosofie** wat ten doel het om die psigologiese gebreke wat Afrikane politiek onskadelik gestel het, uit die weg te ruim (Denial from NUSAS 1978:2; Gerhart 1979:310-311). Mandela (1995:578) se omskrywing van **SB** stem in 'n groot mate ooreen met dié van Gerhart:

[**SB** was] ... a philosophy and grew out of the idea that blacks must first liberate themselves from the sense of psychological inferiority bred by three centuries of white rule.

Die oogmerk om die selfbeeld van swartes te verander, was beide die middel en die einddoel van die bevrydingstryd (Marx 1992:47.) **SB** was dus inderwaarheid selfvernietigend. Dit was ontwerp as 'n praktiese "ethico-political" filosofie wat by bereiking van die einddoel tot niet sou gaan. Sodra swartmense betrokke sou raak in revolusionêre aktiwiteite en die fundamente van 'n nuwe gemeenskap begin lê, sou **SB** ophou bestaan (Fatton 1986:77). **SB** het geen bloudruk vir 'n toekomstige Suid-Afrika gebied nie (Pityana 1972:189) en het ook nie ten doel gehad om 'n klaslose gemeenskap van die toekoms te beskryf nie. In 'n onderhoud met Frederikse (1990:129) beskryf Ilva Mackay, 'n SASO aktivis, **SB** in bogenoemde opsig soos volg:

BC never had any political programme for how we'd work out things in the future. And I thought that once we had reached that point of cementing the unity, making black people more positive, from there we would have to move.

SB wou slegs die bestaande rassistiese bestel meedoënloos kritiseer en so 'n bydrae lewer tot die opkoms van swart oorheersing en swart waardigheid (vgl. Fatton 1986:78; Koster 1982:3).

- Adam & Moodley (1993:107) omskryf **SB** as 'n strategie van bewusmaking. **SB-teoretici** het 'n hoë premie op die belangrikheid van die denke van die onderdrukte geplaas (vgl. Gibson 1988:5; Mbere 1979:272; Pityana 1972:179). Die belangrikste beginsel van **SB** was dat swartmense hulself psigologies moes bevry en die slaafmentaliteit wat hulle as gevolg van rassisme en blanke oorheersing ontwikkel het, moes afskud (Arnold 1979:xiv; Davies *et al.* 1988:302). Volgens Gerhart (1979:285-286) moes die onderdrukte deur middel van psigologiese bemagtiging in staat gestel word om te eis wat regmatig hulle s'n was en om hulle eie oogmerke en aspirasies te bepaal. **SB** dui op 'n soeke na 'n eie identiteit (Arnold 1979:xiv; Frederikse 1990:108). **SB** kon op drie wyse 'n bydrae maak tot hierdie psigologiese bemagtiging.

Eerstens deur middel van dit wat Fanon (Fatton 1986:76) 'n "mental renaissance of the black intellect" noem. Daarmee word bedoel dat objektiewe en dialektiese kennis aan swartmense verskaf moes word ten einde hulle in staat te stel om hulself te bevry (Fatton 1986:97).

Tweedens kon psigologiese bevryding bereik word deur middel van 'n handhawing van Afrika-waardes soos: "communalism, shared decision making, and more personal communication styles, in contrast to the individualism of white consumer society" (Adam & Moodley 1993:110). 'n Basiese beginsel wat **SB** onderlê, is dat die swartman alle waardeestelsels wat daarop gemik is om hom 'n vreemdeling in sy geboorteland te maak en wat afbreek doen aan sy menswaardigheid, moet verwerp (vgl. Fatton 1981:222; Koster 1982:4; No Sizwe [s.a.]:122). Dit impliseer die verwerping van alle blanke, dit wil sê, Eurosentriese waardes, van 'n stereotipering van Afrikane as minderwaardige "sub-humans" en die inskerping van 'n positiewe swart-wêreldbeskouing (vgl. Davies *et al.* 1988:302; Fatton 1981:222, 236; Mbere 1979:268; Reader's Digest 1992:441, 515).

'n Derde wyse waarop **SB** 'n bydrae kon lewer tot die psigologiese bevryding en bemagtiging van swartmense, was

... to rewrite our history and describe in it the heroes that formed the core of resistance to the white invaders ... (to) relate the past to the present and demonstrate an historical evolution of the modern Africa" (Biko 1972:200; vgl. ook Koster 1982:4).

Dit is verwarrend dat sommige **SB-teoretici** daarop aandring dat bruinmense en Indiërs by die **black**-groepering ingesluit word terwyl ander, soos Biko (1988:84), slegs swart Afrika-helde as voorbeelde noem, naamlik Shaka, Moshoeshe en Hintsa. Biko (1988:85) beklemtoon dat kolonisasie tot gevolg gehad het dat die inheemse kultuur van Afrika vernietig is en dat die Europese geskiedskrywing slegs gekonsentreer het op die mite dat swartmense niks meer nie as kannibale is, geen ambisie het nie

en oorhoops is met seks en drank. Verder verwys hy gereeld na die "indigenous people of Africa" wat nie net Europeërs nie, maar ook bruinmense en Indiërs uitsluit (vgl. Biko 1988:84-86).

Vir die doel van hierdie afdeling kan volstaan word met Steve Biko (1988:108) se omskrywing van **SB**:

BC is an attitude of mind and a way of life. ... Its essence is the realization by the black man of the need to rally together with his brothers around the cause of their oppression - the blackness of their skin - and to operate as a group to rid themselves of the shackles that bind them to perpetual servitude. It is based on a self-examination which has ultimately led them to believe that by seeking to run away from themselves and to emulate the white man, they are insulting the intelligence of whoever created the black. This philosophy of BC therefore expresses group pride and the determination of the black to rise and attain the envisaged self. On his own ... the black man wishes to explore his surroundings and test his possibilities - in other words to make his freedom real by whatever means he deems fit.

Teen bostaande agtergrond kan daar vervolgens oorgegaan word tot 'n verdere ontleding en bespreking van die begrip **afrikanisering**.

4 Die begrip "afrikanisering"

Afrikanisering is 'n emosiebelaaide en polities sensitiewe begrip (Focus 16 July 1996). Ten einde so 'n volledig moontlike beeld van die semantiese inhoud van **afrikanisering** te kan vorm, sal ook aandag geskenk word aan die enkele toepassingswyses van dié begrip soos byvoorbeeld in die frase **afrikanisering van universiteite**, en aan die implikasies van die verskillende betekenisse wat aan begrippe soos **Afrika** en **Afrikaan** geheg word, vir **afrikanisering**.

4.1 Afrikanisering

As die oorsprong van die begrip in ag geneem word, wil dit voorkom asof **afrikanisering** verwys na 'n dinamiese, politieke hervormingstrategie waardeur die invloede en oorblyfsels van 'n koloniale tydperk (vanaf ongeveer 1884 tot die onafhanklikwording van Ghana/Gold Coast in 1957) uit die weg geruim moet word en waardeur die swartman en Afrika in staat gestel moet word om 'n regmatige plek in die wêreld en die wêreldgemeenskap in te neem (vgl. ook Goosen *et al.* 1989:83). **Afrikanisering** kan beskou word as 'n natuurlike verskynsel wat hand aan hand gaan met politieke onafhanklikheid (Stryker 1976:3). Algehele bevryding en onafhanklikheid kan eers werklikheid word wanneer politieke onafhanklikheid gepaard gaan met die **afrikanisering** of die radikale transformasie van politieke, sosiale en kulturele waardes (Onyejekwe 1984:111).

Die vraag is egter wat bovermelde koloniale invloede en oorblyfsels behels? Volgens Afrikaniste het kolonialisme nie net gelei tot pessimisme en armoede in Afrika nie, maar ook tot morele degradering en selfhaat (Fatton 1986:5; Owomoyela 1994:79).

Hierdie akute gevoel van minderwaardigheid is versinnebeeld deur:

- 'n negatiewe konnotasie wat aan 'n swart velkleur geheg is
- 'n tipering van die geskiedenis van Afrikane as 'n geskiedenis van onbeskaafde barbarisme
- 'n voorstelling van Afrika-kultuur as agterlik en onontwikkeld
- 'n geloof dat Afrikane intellektueel ondergeskik is aan Europeërs
- 'n miskenning van die menseregte van Afrikane en 'n gepaardgaande verlies aan respek en menswaardige behandeling (vgl. Fatton 1986:5; Mushkat 1971:223; Wagaw 1973:7).

As **afrikanisering** beskou word as 'n politieke hervormingstrategie om bogenoemde negatiewe invloede en gevolge van kolonialisasie en onderdrukking uit te wis, wil dit voorkom asof die ideale/motiewe wat hierdie strategie onderlê in begrippe soos **Afrika-persoonlikheid, Negritude, Afrosentrisme, Ethiopianisme, lokalisering** en **swartbewussyn** opgesluit lê.

Die betekenis wat aan die begrip **afrikanisering** geheg word, is, te oordeel aan die volgende uitsprake, in 'n groot mate afhanklik van wie die inhoud daaraan gee en watter ideale bereik wil word:

- "**Africanisation** is the process or vehicle for defining, interpreting, promoting and transmitting African thought, philosophy, identity, and culture. It encompasses an African mindset, or a shift from the European to the African mindset" (Makgoba 1996:54).
- Owomoyela (1994:78) beskou **afrikanisering** as die proses "of reclaiming African humanity".
- **Afrikanisering** is volgens Lembede (1946:315) die strategie waardeur Afrika-nasionalisme herbevestig en bevorder kan en moet word.
- **Afrikanisering** word deur Ki-Zerbo (1973:26) beskryf as 'n wyse "to redeem the African Personality".
- **Afrikanisering** word soms beskou as "... a necessary antidote to the cultural alienation of colonialism" (Mortimer 1974:254, vgl. ook Domingo 1987:5) en as sodanig is dit 'n strategie "... to regenerate that which was good and respected in African culture" (Urch 1968:5) en "...to give recognition to the cultural contribution of Africa to world civilisation" (Da Costa & Meerkotter 1992:86).
- Volgens Urch (1968:5) is **afrikanisering** 'n wyse om erkenning aan die regte (insluitend menseregte en politieke regte) van Afrikane te gee. **Afrikanisering** word in hierdie verband beskryf as 'n strategie "... to reject the subservience to foreign masters and to assert the rights and interests of the African".

- Verder is **afrikanisering** 'n metode om Europese vooroordeel en meerderwaardigheid teen te werk (July 1987:202; Wagaw 1973:7).
- **Afrikanisering** word soms omskryf as 'n soort regstellende aksie waardeur ongelykhede van die verlede uitgewis kan word en leierskap in die hande van Afrikane geplaas kan word, onder andere deur blanke/Europese personeel, werkgewers en/of werknemers en arbeiders met swartmense te vervang (vgl. Caldwell 1960:143; Chileshe 1992:118; Mentz 1981:36; Robbins 1988:8; Shaloff 1974:493-504).
- **Afrikanisering** is egter ook 'n werkswyse "... to rediscover African history, Africa's past" (Wagaw 1973:9).
- **Afrikanisering** is 'n proses van sielkundige heroriëntasie sodat die Afrikane hulself sal sien as deel van Afrika en sodat die sielkundige afhanklikheid van alles wat Euro-Amerikaans is, beëindig kan word (Da Costa & Meerkotter 1992:85-86).
- **Afrikanisering** het ten doel om erkenning te gee aan die prominente rol wat landelike lewe in Afrika speel (Mortimer 1974:254).
- **Afrikanisering** is 'n strategie om "soos 'n Afrikaan [te] maak [of te] word; soos 'n Afrikaan [te] laat dink, handel" (*HAT* 1988, s.v. 'afrikanisering').

Afrikanisering as 'n strategie ten behoeve van hervorming, verandering en vernuwing, het op alle lewens- en arbeidsterreine betrekking gehad, maar die invloed daarvan op universiteite is vir hierdie studie van besondere belang.

4.2 Die **afrikanisering** van universiteite

Die ontstaan van Afrika-universiteite is in 'n groot mate verweef met die geskiedenis van koloniale beheer oor hoër onderwys in Afrika. Dit is daarom verstaanbaar dat die kritiese herevaluering van alle aspekte van Afrika-universiteite en spesifiek die funksies van diesulke universiteite so 'n belangrike rol in die stryd om onafhanklikheid en dekolonialisasie gespeel het. Sienings van wat 'n universiteit is, is gedurende die politieke onafhanklikheidsstryd, maar ook gedurende die post-koloniale tydperk, sterk beïnvloed deur die strewe na politieke, sosio-ekonomiese en kulturele onafhanklikheid en die strewe na nasionale eenheid (vgl. Court 1994:49; Goosen *et al.* 1989:5-7, 10; vgl. ook Chileshe 1992:169).

Die **afrikanisering** van universiteite kan in die lig hiervan omskryf word as 'n strategie wat eerstens deel was van die dekolonisasieproses, tweedens gemik was op 'n "relevantmaking" van universiteite vir die

gemeenskappe waarin hulle gesetel was en derdens die bereiking van politieke en nasionalistiese oogmerke ten doel gestel het.

As deel van die dekolonisasieproses het die **afrikanisering** van universiteite die volgende behels:

- **Afrikanisering** is beskou as 'n strategie om Afrikane akademies te dekolonialiseer (vgl. Burchell 1988:47; Chanaiwa 1980(b):240).
- **Afrikanisering** is noodsaaklik geag aangesien onderwys in die algemeen en universiteite in besonder min tekens getoon het van hulle verbondenheid aan Afrika. Dit was nie Afrika-gerig nie, Eurosentries van aard en geskoei op rolmodelle soos Harvard, Oxford en Cambridge (vgl. Holdstock 1987:104-105, 110; Mluleki 1987:28; Nas 1991:76).
- Die begrip **afrikanisering** het ook 'n strategie vir die integrering van universiteite met 'n Afrika-kultuur ingesluit. Daar is beweer dat universiteite, met hul onderliggende Europese filosofie daarop gemik was om die Afrika-kultuur te vernietig (vgl. Burchell 1988:47; Farquharson 1990:1).
- **Afrikanisering** is deur die Britse koloniale regering (vgl. hfst.3) beskou as 'n strategie van (adaptation)/heroriëntasie; dit wil sê die doelgerigte inagneming van Afrika-omstandighede en -behoefte (vgl. Blatchford 1995:13; Bude 1983:349-354; Marah 1987:461-461).
- **Afrikanisering** is deur ondersteuners van **apartheid** beskou as die kern van die beleid van afsonderlike ontwikkeling. Soos Rautenbach (1963:4-5) dit stel " ... the need for the Africanization (adjustment or adaptation to African cultural-philosophical patterns) of university [is the] crux of the matter in our policy of separate development".

Die **afrikanisering** van universiteite is as noodsaaklik beskou omdat dit gesien is as 'n strategie vir die oplossing van die sogenaamde "relevansieprobleem" van Afrika-universiteite:

- Afrika-universiteite het na bewering nie erkenning verleen aan die feit dat hulle in Derdewêreldlande gesitueerd was nie en is daarom as nie-legitiem beskou (vgl. Education 1990:10; Holdstock 1987:104-105; Innes 1988:79; NUSAS plan draws wide support 1978:15; Van der Spoel 1991:4,12). **Afrikanisering** was daarom 'n strategie om universiteite meer relevant te maak; dit wil sê in lyn te bring met die behoeftes en verwagtinge van ontwikkelende, grootliks derdewêreld Afrika-lande (vgl. De Clercq 1991:60; Joubert 1989:8; Ngcai 1997:6; Robbins 1989:10; Suzman & Herbert 1991:21; Tukkies into Africa 1989:13). In hierdie verband word daar dikwels na **afrikanisering** verwys as "domestication" van universiteitspraktyk (Court 1994:49).

- **Afrikanisering** is onlangs deur die vise-rektor van UNISA, prof. S Maimela (1994:3), as die plaas van die universiteit binne 'n Afrika-konteks omskryf en volgens Anim (1991:11) dui die begrip **Afrika-konteks** op "a society in transition". Deur middel van **afrikanisering** is daar gehoop dat universiteite meer relevant vir hul gemeenskappe gemaak sal word sodat Afrikane in staat gestel sou word:

... to strike roots again in their African soil, re-establish the essence and authenticity of African societies based on experiences of living as free men in an African environment, and to give Africans an empowerment that enables them to live in a multi-cultural society without feeling threatened (Anim 1991:13).

- Mnr. Louis Pienaar (gewese Minister van Nasionale Opvoeding en Omgewingsake) beweer dat **afrikanisering** beteken "om deel van Afrika te wees" (Van der Spoel 1991:12) en Coetzee (1989:6) meen dat elke universiteit in Suid-Afrika op 'n voorsiening in die behoeftes van Afrika gerig behoort te wees, dit wil sê om akademiese programme te loods en navorsing te onderneem wat as relevant vir Afrika beskou kan word. By implikasie veronderstel **afrikanisering** dus 'n strategie om Eurosentrisme uit universiteite te weer (vgl. Bray 1993:299; De Clercq 1991:60; Nas 1991:76). Retief stel dit dat daar (1994:146) deur **afrikanisering** van onderrigprogramme gepoog moet word om dít wat vir Suid-Afrika en Afrika relevant is, te beklemtoon.
- Volgens Porter (soos aangehaal in Boshoff 1970:7) veronderstel **afrikanisering** dat onderrig aan Afrika-universiteite sal geskied "...as to appeal to Africans, and so that they will learn in terms of what is useful for Africa".
- Volgens Farquharson (1990:1) en Terreblanche (1991:6) beteken **afrikanisering** letterlik om te 'Suid-Afrikaniseer'; dit kan dus beskou word as 'n strategie om erkenning te gee aan die werklikhede van die land sowel as om gerig te wees op 'n voorsiening in die behoeftes van alle bevolkingsgroepe (ook blanke groepe) in Suid-Afrika.
- "Africanisation and People's Education are interrelated and the boundary that exists between them is obscure and confused" (McGill 1993:141.) Hiervolgens behels die **afrikanisering** van universiteite in Suid-Afrika die transformasie van elitistiese blank-gerigte universiteite na "people's universities", dit wil sê universiteite wat ontwerp is om die behoeftes van die "people" van Suid-Afrika te dien. Die meerderheid inwoners van Suid-Afrika is Afrikane. Daarom is dit (na bewering) logies dat die universiteite meer gerig sal moet wees op die behoeftes, omstandighede en aspirasies van Afrikane (Mluleki 1987:28; Mpondwana 1990:5).
- **Afrikanisering** is 'n strategie om weg te doen met die "valse" idee van wat 'n universiteit is en om legitimiteit aan universiteite in Afrika te verskaf (vgl. Moulder 1995:24; Robbins 1988:8). Dit sluit die verandering van universiteite van "centres of excellence to centres of competence", "ivory towers to people's universities" en van "expensive centres of privilege to cost-effective centres of

competence" in (vgl. Bartlett 1989:5; Hare waai oor Afrikanisering van universiteite 1996:19; Mluleki 1987:28; Nas 1991:76; The future 1989:73).

- **Afrikanisering** is 'n strategie om weg te doen met die "... whiteness of the culture, curricula, enrolment, staff and governance of the universities (Farquharson 1990:1), dit veronderstel "... the progressive replacement of white staff by blacks" (Jackson Report 1975:17). Hierdie omskrywings ondersteun dié van **afrikanisering** as 'n "verswarting" soos aangetref in die *Reader's Digest Afrikaans-Engelse Woordeboek* (1988, s.v. 'Africanization/ africanisation'). Ook professor Danie Joubert, 'n vorige rektor van die Universiteit van Pretoria, lê 'n direkte verband tussen **afrikanisering** en verswarting (Tukkies dalk al Swarter: UP wil Afrikaniseer 1989:5).
- Volgens professor William Mokgoba, van Wits, is **afrikanisering** 'n strategie om swartmense te bemagtig (Hare waai oor Afrikanisering van universiteite 1996:19). Een wyse waarop Afrikane bemagtig kan word, is deur hulle deel van die besluitnemingsproses te maak. Tydens 'n televisiedebat (Focus 16 July 1996) het dr. Makaziwe Mandela (Affirmative Action Advisor: Wits), gesê **afrikanisering** beteken om **Afrikane** sentraal te plaas in besluitnemingprosesse. Die *General Association of Students of Lovanium* (Universiteite van Zaïre) het reeds in Maart 1964 gestaak ten gunste van die **afrikanisering** van personeel- en studentedeelname aan universiteitsbestuur (Coleman 1994:313).

Derdens word die **afrikanisering** van universiteite beskou as 'n strategie ter bereiking van politieke en nasionalistiese oogmerke:

- "Africanization ... is crucial for true African independence and majority rule" (Chanaiwa 1980(b):241).
- **Afrikanisering** is 'n strategie vir die implementering van regstellende aksie; dit is 'n strategie om fundamentele ongelykhede/ongeregtighede, soos strukturele geweld wat diep in politieke en ekonomiese strukture en prosesse ingebed is, uit die weg te ruim (vgl. Innes 1988:79; Moulder 1995:24; Terreblanche 1991:6).
- Volgens *Die Afrikaner* (ANC wil dit navolg: Beethoven was glo 'n swarte 1991:13) is **afrikanisering** in Amerika onder die vaandel van multikulturele onderwys bedryf, maar in werklikheid is dit slegs 'n rookskerm vir Swartmagbedrywighede.
- Vir 'n gedeelte van die Suid-Afrikaanse politieke spektrum blyk **afrikanisering** slegs 'n politieke "inding" van die tyd te wees (Makgoba se Afrika-kultuur werk nie by universiteite 1996:26).

Uit hierdie bespreking van die begrip **afrikanisering** kan afgelei word dat dit geen simplistiese begrip is nie. Twee begrippe wat die interpretasie van die begrip **afrikanisering** ten nouste raak, is **Afrika** en **Afrikaan**.

4.3 Die begrippe **Afrika** en **Afrikaan**

Die begrip **Afrika** is van kardinale belang vir die verstaan van die begrip **afrikanisering** (Vorster 1995:8). Daar kan hoofsaaklik twee betekenisse van die begrip **Afrika** onderskei word. Eerstens word beweer dat **Afrika** (in die konteks van **afrikanisering**) nie net dui op 'n wêreldgebied, 'n geografiese entiteit (Afrika) nie. Hierdie argument word gestaaf deur verwysings na swartmense, wat nie noodwendig in Afrika gebore of woonagtig is nie maar vir wie Afrika 'n inspirasie, 'n simbool van psigologiese bevryding, van hoop, selfrespek en gebondenheid geword het (vgl. Akpan 1980:225; Mphahlele 1990:39; Nyang & Vandi 1980:246; Vorster 1995:8).

Tweedens kan die begrip **Afrika** op 'n geografiese entiteit, naamlik die kontinent Afrika dui (Dick 1996:35). Die omskrywing van **afrikanisering** as 'n strategie om mense daarvan bewus te maak dat hulle deel van Afrika is, skep die indruk dat dit slegs gaan oor die belange van die boorlinge van Afrika. Aspekte soos die inagneming van Afrika-omstandighede en 'n erkenning dat Afrika-lande grootliks onderontwikkelde/ontwikkelende derdewêreldlande is, word daarom ook sterk beklemtoon (vgl. hfst.2 afd.4.1).

Die verskillende betekenisse wat aan die begrip **Afrikaan** geheg word, het ook implikasies vir 'n omskrywing van die begrip **afrikanisering**. Volgens 'n naslaanwoordeboek van problematiese Afrikaanse woorde, *Regte Afrikaans* (Terblanche 1972:9) kan die woord "African" vertaal word met **Afrikaan**. Dit is egter 'n probleem om "African" te vertaal wanneer dit as 'n byvoeglike naamwoord gebruik word, want hoewel Afrikaan as selfstandige naamwoord in 'n mate voorsiening maak vir die veelsydigheid van die begrip "African", is daar geen Afrikaanse byvoeglike naamwoord wat dié funksie kan verrig nie. Oor die algemeen sal **African** as byvoeglike naamwoord vertaal kan word met **swart**, maar in die konteks van **swartbewussyn** dui **swart** op diegene wat deur blanke Europeërs onderdruk is. Verder word **African** ook dikwels as byvoeglike naamwoord in 'n Pan-Afrikanistiese konteks gebruik om "van of eie aan die Afrika-kontinent" aan te dui. Die idee van wie en wat van of eie aan Afrika is verskil egter op sy beurt ook. Vanuit 'n Pan-Afrikanistiese perspektief sluit die begrip **Afrikane** slegs swartmense in. Tog is daar ook diegene wat beweer dat om waarlik as "behorende tot Afrika" beskou te word, niks met ras of velkleur te doen het nie; in só 'n geval sal **African** (as byvoeglike naamwoord) nie met **swart** vertaal kan word nie (vgl. Bunsee 1996:22).

Daar is verskillende betekenisse wat aan die begrip **Afrikaan** geheg word. 'n **Afrikaan** kan omskryf word as 'n "inboorling van Afrika; Bantoe; teenoor Blanke, Kleurling" (*HAT* 1988, s.v. 'Afrikaan').

Hiervolgens kan blankes, Indiërs en bruinmense nie as **Afrikane** gereken word nie. "Africans are the natives of Africa and they have inhabited Africa, their Motherland, from times immemorial; Africa belongs to them" (Lembede 1946:317). In Suid-Afrika sal so 'n perspektief die **SB-groepering** uitsluit en **afrikanisering** sal dui op "verswaring" (vgl. ook Aanloop tot nuwe regeringsbeleid: universiteite moet verswart 1989:1; Molusi 1989:9). Afrikane word geskets as die oorspronklike bewoners van Afrika (Mkwanazi & Carrim 1992:10). Chinweizu (1988:xxxv) se omskrywing kan help om onduidelikheid in verband met hierdie perspektief finaal uit die weg te ruim: "... communities of alien conquerors, ... do not qualify as African, regardless of how long they have expropriated parts of the continent and settled there".

'n Beskouing wat bogenoemde betekenisonderskeiding aanvul maar wat by implikasie die insluiting van bruinmense en die uitsluiting van blankes en Indiërs veronderstel, is te vinde in 'n omskrywing wat die PAC se Algemene sekretaris, Bennie Alexander van 'n **African** gegee het, naamlik "indigenous people who historically cannot be traced out of Africa" (Adam & Moodley 1993:117).

Soms word die sogenaamde "meerderheidskultuur" beskou as die bepalende faktor by die verklaring van die begrip **Afrikaan** (Mluleki 1987:28). Vir groter duidelikheid kan verwys word na Dr Kamuzu Banda van Malawi se bekende woorde: "The European has nothing to fear from us. We don't want to dominate - or to be dominated. But the majority must rule - and the majority in Africa is African" (Van Rensburg 1974:278; vgl. ook Muller 1980:510; Nolutshungu 1982:154).

Robert Sebokwe van die Pan-Africanist Congress (PAC) beskou "... everybody who owes loyalty to Africa and who accepted the democratic rule of the majority" en "...anyone who owes his total allegiance to the continent and to its liberation from the forces that enslaved it" as 'n **Afrikaan** (Bunsee 1996:22; Karis *et al.* 1977:540) terwyl Nxumalo (1982:101) 'n **Afrikaan** omskryf as

...the one who has acquired Africaness as manifested in the heritage of the culturally predominant group in Africa, and who is in position to benefit from and contribute to the complex treasures of such a group. It is further his ability to be affected by and to influence heritage of such a group as a result of his adequate exposure to the dynamism of its interaction, leading to a sufficient appreciation of the philosophies, aspirations and a quality of life of such a group.

Sommige outeurs, soos Owomoyela (1994:77-78) laat in hulle omskrywings ruimte vir die insluiting van blankes in die Afrikaan-groepering en vir die erkenning van die veelrassige aard van Afrika. Hierdie perspektief laat beskrywings soos "white African, Black African, Indian African en coloured African" toe (NUSAS plan draws wide support 1978:15; Tukkies into Africa 1989:13).

Daar is egter ook 'n beskouing waarvolgens ras nie as kriterium vir **Afrikaan**-wees geld nie. Volgens hierdie beskouing kan enigiemand wat in Afrika gebore is, as 'n Afrikaan geklassifiseer word. Blankes wat in Suid-Afrika gebore is en vir wie dit hulle enigste vaderland is, word dus ook as Afrikane beskou

(Nxumalo 1982:91, 101). Volgens Matthews (1986:22) is só 'n beskouing van Afrikaan eerder geografies as etnies van aard.

Meestal verwys die begrip **Afrikaan** egter na swartmense, as die teenoorgestelde van blankes, Europeërs, Westerlinge. Ter wille van politieke doeleindes word Indiërs en bruinmense ook hierby ingesluit. Die klem val ooreenkomstig hierdie perspektief nie soseer op "oorsprong vanuit Afrika" nie, maar eerder op die gemeenskaplike faktor van onderdrukking deur blankes (Europeërs) (Mphahlele 1990:39). Hierdie perspektief vorm die basis van die **SB-ideologie** en is daarop gerig "...to reject the negative identification of the oppressed as people who fell short of the norm condition "white"..." (Nolutshungu 1982:151; vgl. ook Mphahlele 1990:39 en hierdie hfst. afd.3.6). Tydens 'n televisiedebat (Focus 16 July 1996) het dr. Makaziwe Mandela (Affirmative Action Advisor: Wits), gesê **afrikanisering** beteken om **Afrikane** in besluitnemingprosesse sentraal te plaas en dat **Afrikane** alle "swartmense", d.w.s. Afrikane, bruinmense en Indiërs insluit. Op 'n vraag van David Phillips (Public Relations: Wits) waarom daar dan nie van **Blackanisation** gepraat word nie (volgens haar definisie is daar eerder sprake van "putting Blacks in the centre, not Africans") het Mandela geantwoord dat dit gerieflik is om die term **Afrikaan** te gebruik aangesien die mense wat ter sprake is, in Afrika gesetel is. Tydens dieselfde debat het Mandela **Afrikane** omskryf as persone wie se eerste lojaliteit Afrika is.

Laastens word daar soms ook 'n onderskeid getref tussen "black Africans with a white inside" en ware "black Africans" (vgl. Andrian 1964:184; Jaffe 1994:193; Lawrence *et al.* 1991:69). Eersgenoemde groepering word nie as "ware" **Afrikane** beskou nie aangesien hulle na bewering verwyderd van hulle houdings te Europees-georiënteerd is (Casaburri 1992:12). Die begrip **afrikanisering** sluit vanuit hierdie perspektief beskou, dus ook sekere swartmense uit.

Vervolgens sal gepoog word om 'n oorsig oor die ontwikkeling van 'n **afrikaniseringsideaal** aan universiteite in Brits Wes-Afrika te gee. Daar sal gepoog word om vas te stel hoe die strewe na en ook die ontstaan van 'n eie Afrika-universiteit 'n besondere soort **afrikaniseringsideaal** gevoed en gerig het.

Hoofstuk 3

Die afrikaniseringsideaal aan universiteite in Brits Wes-Afrika

1	Spore van die afrikaniseringsideaal aan opkomende universiteite in Brits Wes-Afrika	47
1.1	Inleiding	47
1.2	Die sendingwese, stimulus van 'n afrikaniseringsideaal	47
1.3	Pioniers van 'n afrikaniseringsideaal in Brits Wes-Afrika	53
1.3.1	James Africanus Beale Horton (1835-1883)	53
1.3.2	Edward Wilmot Blyden (1832-1912)	54
1.3.3	James Ephraim Casely Hayford (1866-1930)	59
1.3.4	Benjamin Nnamdi Azikiwe (1904-)	63
2	Die ontwikkeling van 'n Britse heroriënteringsbeleid	67
2.1	Besondere belangstelling in Afrika	68
2.2	Phelps-Stokeskommissie (1922-1925)	68
2.3	Koersverandering na aanleiding van die verslag van die Advieskomitee vir Onderwys (1923/1924)	72
2.3.1	Currieverslag (1933)	73
2.3.2	De La Warrkomitee (1937)	75
2.3.3	Die werksaamhede van die Channonkomitee (1943)	76
2.4	Die werksaamhede en aanbevelings van die Asquith en Elliotkommissies (1943-1945)	77
2.5	Die Cambridgekonferensie (1952)	79

1 Spore van die afrikaniseringsideaal aan opkomende universiteite in Brits Wes-Afrika

1.1 Inleiding

Die **afrikaniseringsidee** hou intiem verband met die dekolonisasie van Afrika, 'n soeke van die inwoners van Afrika na nasionale identiteit en 'n tydsgees gekenmerk deur 'n algemene beklemtoning van die teorie van modernisering (ontwikkeling) (Goosen *et al.* 1989:13). In Brits Wes-Afrika het onder meer sendelinge, swart nasionaliste en die Britse koloniale regering aan 'n langdurige openbare debat oor bovermelde aangeleenthede deelgeneem. Standpunte wat deur die sendingwese gehandhaaf is, is onder andere deur die Christian Missionary Society (CMS), biskop Samuel Crowther en die Phelps-Stokeskommissie gestel. Van die belangrikste swart nasionaliste wat aan die debat deelgeneem het, was James Africanus Beale Horton, Edward Wilmot Blyden, James Ephraim Casely Hayford en Benjamin Nnamdi Azikiwe. Die Britse regering het deur middel van komitees en kommissies soos die volgende 'n bydrae tot die debat gelewer: die Advieskomitee vir Onderwys van 1923/24, die Currie-, De la Warr-, Channonkomitees en die Asquith- en Elliotkommissies. In hierdie afdeling word die standpunte van eersgenoemde twee groeperinge kortliks aan die orde gestel terwyl die menings en aktiwiteite van die Britse regering in afdeling 2 onder die loep geneem word.

1.2 Die sendingwese, stimulus van die afrikaniseringsideaal

Sendingonderwys het in Afrika die teelaarde van 'n soeke na nasionale identiteit en nasionalisme gevorm (Makulu 1971:10). Aangesien die Britse Regering tydens die koloniale tydperk onderwys in sy kolonies as 'n private, plaaslike aangeleentheid beskou het en dit geheel en al in die hande van private entrepreneurs soos sendinggenootskappe gelaat het, het sendinggenootskappe mettertyd byna 'n monopolie op onderwysvoorsiening verkry (vgl. Ashby 1966:15; Fyfe 1979:75; Vanderploeg 1978:188). Die geskiedenis van sendingaktiwiteite op die Afrika-kontinent is gevolglik intiem verweef met die westerse onderwysgeskiedenis (vgl. Cowan, O'Connell & Scanlon 1965:4; Fafunwa 1974:139).

Die weg vir hoër onderwys in Brits Wes-Afrika is gebaan in die tydperk toe slawehandel verbied en slawe vrygestel is (Banya 1993:164; Fafunwa 1971:6). In Brittanje het organisasies wat slawerny beveg het, in samewerking met die Sierra Leone Maatskappy⁴ 'n komitee op die been gebring om

⁴ Die Sierra Leone Maatskappy het sy ontstaan te danke gehad aan 'n komitee wat in 1787 deur Thomas Clakson in die lewe geroep is met die uitsluitlike doel om hom te beywer vir die afskaffing van slawehandel. Granville Sharp (later direkteur van die Sierra Leone Maatskappy) was lid van hierdie komitee en het die stigting van die St. George Bay Company voorgestel. Hierdie maatskappy was daarvoor verantwoordelik om finansiële steun te verleen en om die ontwikkeling van Sierra Leone as die sogenaamde Province of Freedom te organiseer en te beheer. Met die promulgering van die Sierra Leone Settlement Bill (Act, 31 Geo.iii cap. 55) is die Sierra Leone Maatskappy gestig (Fyfe 1962:17, 25-27; Darko 1985:53).

In 1807 is slawehandel in die Britse Ryk verbied en in 1833 is die Emansipasiewet deur die Britse Parlement aangeneem, waardeur slawehandel in al die Britse kolonies afgeskaf is (*Ensiklopedie van die wêreld* 1973, s.v. 'slawerny').

bevryde slawe te hervestig (Okunor 1991:24; Page 1888:31). Hierdie komitee, onder leiding van 'n aantal direkteure van die bovermelde maatskappy, naamlik Granville Sharp, Thomas Clark en Lord William Wilberforce, het hom daarvoor beywer om bevryde slawe te help om 'n selfregerende "African" gemeenskap tot stand te bring (Darko 1985:400). Alhoewel hulle ideaal nie gerealiseer het nie onder meer omdat dié betrokke gemeenskap uit voormalige slawe, vlugteling en wetsoortreders bestaan het en gekenmerk is deur anargie en 'n gebrek aan dissipline, dronkenskap en onsedelikheid, het hulle poging uitgeloop op die totstandkoming van Freetown⁵ (vgl. Fyfe 1962:11, 15-21; Page 1888:31; Sweetman 1981:14; Williams 1963:157). Williams (1963:164) beskryf Freetown as "...having characteristics of modern refugee settlements, where energy is sapped and initiative lost, and in which idleness becomes a habit". Die onderwys wat in Freetown aan vrygestelde slawe voorsien is, het indirek aanleiding gegee tot 'n aandrang van die kant van Afrikane op 'n onderwysstelsel wat ook voorsiening sou maak vir hoër onderwys.

Uit filantropiese oorwegings het verskeie godsdienstige organisasies, waaronder die Metodiste- en Baptiste-kerke, verenigings in Europa gestig met die doel om aan die eertydse slawe geldelike steun te verleen, hulle aan Christelike waardes bloot te stel en die Christendom uit te brei (Fyfe 1962:94). Een van hierdie verenigings was die Londonse Sendinggenootskap wat in 1795 gestig is en wat later bekend geword het as die Church Missionary Society (CMS)⁶ (Fyfe 1962:94; Page 1888:31). Volgens Hilliard (1957:2-3) was die taak van die CMS:

... to engage in the work of education, not only in order to be able to give religious teaching but from the simpler motive of trying to raise the level of living among the people.

Die CMS het 'n prominente rol in die ontstaan en ontwikkeling van onderwys, ook hoër onderwys, in Wes-Afrika gespeel (Horton 1868:182). Die grondslag vir die vestiging en uitbouing van hoër onderwys is in 1814 gelê, toe die CMS 'n Christelike Instituut gerig op die voorsiening van naskoolse onderwys aan plaaslike volwassenes, te Leichester Mountain, in Sierra Leone, gestig het (Okunor 1991:58-59; Rimmington 1965:105). Hierdie Instituut het later, ten spyte van 'n ekliptiese ontwikkelingsgang, aanleiding gegee tot die ontstaan van die eerste volwaardige universiteit in Wes-Afrika (Fafunwa 1971:6-9).

As gevolg van geldelike probleme het die Instituut te Leichester Mountain in 1819 gesluit, maar in 1820 te Regent heropen (Okunor 1991:59). Na 'n kortstondige bestaan van ongeveer ses jaar het die Instituut in 1826 weer eens gesluit maar in 1827 weer in Fourah Bay heropen. Teen daardie tyd het

⁵ Freetown is die hoofstad van Sierra Leone (1968) en is as nedersetting vir vrygemaakte slawe deur Britte, wat hulle vir die afskaffing van slawerny beywer het, gestig (*Ensiklopedie van die wêreld* 1973, s.v. 'Freetown').

⁶ In sommige literatuur word daar na die CMS verwys as die Christian Missionary Society (vgl. Darko 1985:400-401).

sommige skrywers reeds na die onderhawige Instituut verwys as 'n "kollege", "universiteit" of "universiteitskollege". Hierdie konsepte het egter nie dieselfde ryk betekenis gehad as wat dit vandag dra nie: dit het slegs op "gevorderde sekondêre onderwys" gedui (vgl. Banya 1993:165; Burns 1965:117; Carr-Saunders 1961:26; Fafunwa 1971:20; Metrowich 1929:18). Wat ookal die geval was, hierdie Instituut het menige swart sendelinge, skoolmeesters, geestelikes en lekepredikers opgelewer (Porter 1983:3). Sendingonderwys het ook 'n groot aandeel in die bewuswording van die waarde van onderwys vir die bevrydingstryd gehad, soos Makulu (1971:10) dit stel:

By creating the desire for education, the missions had indirectly fostered the needs of the African revolution. The greatest of their contributions is that they provided Africa with leaders who have come to assume responsibility in the building of new nations.

Hierbenewens het sendingonderwys 'n onmiskenbare rol in die stimulering van Afrika-nasionalisme gespeel (vgl. Cummings 1986:15-16; Hodgkin 1971:93; Wagaw 1973:4). So byvoorbeeld het voormalige Fourah Bay-studente soos biskop Samuel Crowther en James Africanus Beale Horton later 'n belangrike bydrae gelewer tot die stimulering van nasionalisme en terselfdertyd tot die beslaggewing aan sekere **afrikaniseringsideale**.

Die CMS wat daarop gerig was om die Woord van God te versprei, het hom vanweë sy Christelike grondslag teen aspekte van die 'practice of African culture and traditions such as African music, art, dance and religion' uitgespreek en pogings aangewend om alle onderrig in laasgenoemde verband uit openbare en sendingskole te weer (Darko 1985:402). Tog het 'n belangrike ekologiese faktor, naamlik die buitengewone vatbaarheid van blankes (Europeërs) vir malaria en geelkoors, daartoe aanleiding gegee dat die CMS indirek 'n bydrae gelewer het tot die propagering van sekere eienskappe van die **afrikaniseringsideaal** (Delany 1971:73; Moorhouse 1973:64). In 1841 het die CMS 'n ekspedisie na die Nigerrivier meegemaak. Die wete dat Europeërs meer vatbaar was vir malaria en geelkoors as die boorlinge van Afrika, is tydens hierdie ekspedisie op konkrete wyse herbevestig (Ashby 1966:151). Page (1888:54) berig dat die koors byna geen invloed op die boorlinge gehad het nie, maar dat dit fataal was vir die Europeërs; 48 van die 145 Europese ekspedisielede het gesterf (vgl. Sweetman 1981:24-25; Temperley 1991:xi, 142-143). Vader Schön van die CMS wat die ekspedisie meegemaak het, het hierna aan die CMS in Brittanje geskryf en beweer dat Europeërs nie geskik is om sendingstasies in die binneland te beman nie en dat die boorlinge van Afrika self opgelei sou moes word vir dié doel (vgl. Fafunwa 1971:7; Sweetman 1981:25). Om hierdie rede het hy aanbeveel dat Samuel Ajayi Crowther in Londen as priester opgelei moes word (Page 1888:64). Só het Crowther die eerste Nigeriër geword om hoër onderwys te ontvang en het hy later ook die eerste swart biskop suid van die Sahara geword (vgl. Eluwa 1971:206; Page 1888:72-72). Henry Venn, sedert 1841 sekretaris van die CMS, het ook

'n groot bydrae gelewer tot die lokalisering⁷ van sendelinge gedurende hierdie tyd. Hy het vas geglo dat die kerk in Afrika net suksesvol kon wees as dit deur swart sendelinge beman is en as dit selfonderhoudend was (Vanderploeg 1978:201).

Alhoewel hierdie inagneming van plaaslike omstandighede by die aanstelling van personeel nie 'n doelbewuste **afrikaniseringspoging** was nie, was dit die eerste teken van wat moontlik gesien kan word as 'n **afrikanisering** in Wes-Afrika. Gedurende die middel-negentiende eeu is daar verskeie boorlinge van Afrika opgelei om sendingstasies te beman. 'n Betreklik groot aantal van die plaaslike priesters/geestelikes het by nasionalisties-geïnspireerde bewegings betrokke geraak waar hulle mettertyd leierskapsposisies beklee het en 'n aansienlike bydrae gelewer het tot die vestiging van sogenaamde separatistiese kerke (soos byvoorbeeld die "Ethiopian churches") en die bevordering van **Ethiopianisme** (Hodgkin 1971:9799).

Ethiopianisme het 'n waardering vir die eie gestimuleer en tot 'n begeerte na 'n **afrikanisering** van onderwys gelei:

[Ethiopianism] became a beacon of hope that educated Africans believed would be fulfilled in the future. This hope was directed towards administrative independence or self-government in the church and, consequently, the elevation of Africans to higher posts and, second, toward adaptation of Christian teachings to the African environment (Darko 1985:100).

Samuel Crowther het diep spore in die geskiedenis van **afrikanisering** in Wes-Afrika getrap. Hy het hom teen die middel van die negentiende eeu begin beywer vir die **afrikanisering** van die sendingwese in Wes-Afrika (Fafunwa 1971:7). Crowther se **afrikaniseringsideaal** het nie 'n wegdoen met alles wat Europees/Westers was, ingesluit nie omdat hy volgens Moorhouse (1973:109) daarvan oortuig was dat Afrikane nie oor die nodige kennis en vaardighede beskik het om Afrika alleen te ontwikkel en te verbeter nie. Vir hom het **afrikanisering** daarop neergekom dat:

- literatuur in 'n Afrika-taal geskep moet word
- die grootliks derdewêreldse omstandighede van die persone wat onderrig/opgelei word, in ag geneem moet word en
- 'n grondige kennis van plaaslike ekonomie en handel vir die Afrikaan wat 'n onderwyser of amptenaar wil word, beklemtoon moet word (Ashby 1965:8).

Ter bevordering van sy **afrikaniseringsideaal**, het Crowther onder meer 'n Yoruba-woordeboek opgestel, vir die Yoruba in hul moedertaal gepreek, die Nuwe Testament in Yoruba vertaal en aandag geskenk aan die voorsiening van praktykgerigte opleiding soos byvoorbeeld opleiding in boerderymetodes en bouwerk

⁷ Lokalisering verwys hier na die proses waardeur plaaslike (lokale) persone opgelei is as sendelinge.

(Sweetman 1981:27,45).

Verdere spore van 'n **afrikaniseringsideaal** is aan te tref in die tydperk nadat die CMS se Fourah Bay-instituut in 1848 'n nuwe vierverdiepinggebou betrek het, en 'n Afrikaan, vader Edward Jones, as prinsipaal aangestel is. Gedurende hierdie tyd het die opvolger van biskop John Hamilton Weeks, biskop Bowen⁸, in Sierra Leone aangekom (Fyfe 1962:288). Biskop Bowen het die akademiese kurrikulum van die Fourah Bay Instituut as ongewens vir Afrikane beskryf, 'n beperking op studentegetalle geplaas en regstreeks daartoe aanleiding gegee dat die Instituut weer eens gesluit is (Okunor 1991:59-60). Wat vir die doeleindes van hierdie studie egter van belang is, is biskop Bowen se aandrang daarop dat Afrikane 'n kurrikulum moes volg waarin die klem op praktyk-georiënteerde inhoude uit 'n Afrika-milieu val (Page 1888:35).

Rondom die middel-negentiende eeu het daar in Brittanje 'n diepliggende vyandigheid en negatiwiteit met betrekking tot die Britse koloniale beleid geheers (vgl. Fajana & Anjorin 1979:5; Fyfe 1979:71). Dit het die Britse parlement in 1865 genoop om 'n komitee (die sogenaamde Commons Select Committee) aan te wys om die redes daarvoor te ondersoek en toepaslike aanbevelings te maak. Dié parlementêre komitee het onder meer aanbeveel dat boorlinge van Wes-Afrika aangemoedig moes word om vorme van selfregering tot stand te bring sodat Brittanje mettertyd uit die onderskeie kolonies kon onttrek (vgl. Fyfe 1979:77; Vanderploeg 1978:202). Hierdie aanbeveling is deur die regering aanvaar en nadat dit in 1865 beleid geword het, het dit 'n groeiende gevoel van eiewaarde onder die burgers van die verskillende kolonies gestimuleer. Hoewel hierdie bewuswording van 'n eie identiteit nie veel effek op hoër onderwys in die kolonies gehad het nie, is verskeie pogings aangewend om onderwys op laer vlakke meer in ooreenstemming met plaaslike behoeftes te bring (Ashby 1966:168).

Behalwe dat bovermelde beleid van 1865 nasionalisme in die algemeen gestimuleer het, is vurige nasionaliste soos Horton en Blyden (vgl. hierdie hfst. afd. 1.3.1 en 1.3.2) aangespoor om hul stryd ten behoeve van die vestiging van 'n eie universiteit vir Wes-Afrika te intensiveer (Ashby 1966:170).

Nadat die Fourah Bay-instituut teen die middel van die negentiende eeu gesluit maar tog in 1864 as die Fourah Bay-kollege heropen is, het dit in 1871 weer 'n fase van agteruitgang beleef. Metcalfe Sunter, die nuwe prinsipaal, en biskop Henry Cheetham, opvolger van biskop Edward Hyndman Beckles, wou die probleem oorbrug deur die Kollege oop te stel vir "sekulêre" studente wat self vir hul studies kon betaal. Dit sou onvermydelik aan die Kollege 'n universitêre karakter gee (Ashby 1966:162). Na vele beraadslaging het die beheerraad van die Kollege in 1875 daartoe ingestem (Okafor 1971:33-34). Die Kollege is in 1876 met Durham Universiteit geaffilieer en studente het Durham-grade verwerf (Boshoff

⁸ 'n Amerikaner wat verbonde was aan die *American Baptist Missionaries*. Gestasioneer in Yorubaland 1850-1856. Die eerste persoon wat nie 'n Nigeriër was nie om in die Yorubataal te publiseer (1858).

1970:1; Nicol 1965:283; Rimmington 1965:105).

Na die promulgering van die 'Gold Coast Legislative Ordinance' in 1887, het die Britse regering in vennootskap met die sendingwese getree wat hulpverlening aan en die organisasie van onderwys betref (Darko 1985:401-402). Dit het die deur vir Britse goewerneurs oopgemaak om intiem met die soort onderwys wat deur die CMS aangebied is, kennis te maak en mettertyd al hoe meer kritiek daarop te lewer. Die belangrikste punt van kritiek was dat sendingonderwys nóg met betrekking tot doelstellings, nóg ten opsigte van inhoud of metodes die Afrika-omgewing in ag geneem het (Ashby 1966:152).

Fourah Bay-kollege se geldelike nood het in die vroeë twintigste eeu voortgeduur. Tussen 1906 en 1908 is onder meer 'n vrugtelose poging aangewend om 'n fonds ten behoeve van die Kollege te stig. Die Kollege het egter voortgesukkel totdat dit in 1939, met die uitbreek van die Tweede Wêreldoorlog, na Mabang verskuif is. Dit is hier waar die Elliotkommissie (vgl. hierdie hfst. afd.2.4) dit in 1943 besoek het (Hilliard 1957:44). In Januarie 1960 het Fourah Bay Kollege, die status van 'n universiteitskollege verkry en op 1 September 1966 het Fourah Bay en die Universiteitskollege, Njala, saamgesmelt om die Universiteit van Sierra Leone te vorm (Fafunwa 1971:14).

Soos reeds gesuggereer, het die verwagtinge van Afrikane rakende selfregering en onafhanklikheid wat in 1865 deur die Britse regering geskep is, daartoe gelei dat swart nasionalisme in verskeie Britse kolonies posgevat en gegroei het. Tog wou die kolonies nie alle bande met Brittanje verbreek nie (Okafor 1971:24). As nasionalisme omskryf word as 'n strewe om weg te doen met vreemde, koloniale invloede en **afrikanisering** as die ideaal om te kontekstualiseer, dit wil sê aan te pas by Afrika-omstandighede, impliseer dit dat beide konsepte 'n strewe na die vestiging en waardering van die Afrika-eie veronderstel (Okafor 1971:16).

Nasionaliste soos James Africanus Beale Horton, Edward Wilmot Blyden, James Ephraim Casely Hayford en Benjamin Nnamdi Azikiwe het hulle beywer vir

African education to be responsive to African history, culture, economics, intellectual, political and social conditions. They all wanted Africans to be trained within Africa and African education to be true to Africa's peculiar predicament (Marah 1989:127; vgl. ook Suzman & Herbert 1991:21).

'n Nadere ondersoek en ontleding van die standpunte van bogenoemde vier Afrika-persoonlikhede met betrekking tot onderwys kan moontlik groter lig werp op die ontstaan, ontwikkeling en aard van **afrikanisering**.

1.3 Pioniers van die **afrikaniseringsideaal** in Brits Wes-Afrika

1.3.1 James Africanus Beale Horton (1835-1883)

Gevoed deur 'n strewe na die vestiging en waardering van die Afrika-eie het daar teen die middel van die negentiende eeu vanuit verskeie oorde oproepe weerklink vir die stig van 'n universiteit in Afrika wat in pas sal wees met Afrika-omstandighede (Wandira 1977(b):77). James Horton was die eerste persoon wat gedurende bovermelde tyd begin aandring het op 'n eie universiteit vir Wes-Afrika (Okafor 1971:17; Vanderploeg 1978:188).

Omdat so baie Europeërs aan malaria en geelkoors gesterf het, het Sierra Leone bekendgestaan as 'The White man's grave'. In 1853 het die parlementêre adjunksekretaris, Benjamin Hawes, met verwysing na die buitengewoon hoë mortaliteitsyfer vir Europese dokters in Sierra Leone voorgestel dat Afrika-boorlinge gewerf moet word vir mediese opleiding in Brittanje en diens in Wes-Afrika. Horton was een van dié wat gewerf is en in 1859 het hy 'n M-graad in geneeskunde behaal. Tydens sy studietydperk het hy sy verbondenheid aan Afrika bevestig deur die naam "Africanus" te aanvaar en met trots te verkondig dat hy 'n "Native of West Africa" was (Okunor 1991:85).

Nadat hy as offisier in die Britse weermag aangestel is, is hy in die Gold Coast (die huidige Ghana) gestasioneer (Darko 1985:88). In 1861 het Horton 'n veldtog ten behoeve van 'n eie universiteit in Afrika aangevoer toe hy aan die Britse Ministerie van Oorlog geskryf en voorgestel het dat 'n klein, regeringsondersteunde, mediese inrigting in Sierra Leone opgerig moes word om Afrikane voor te berei vir hulle mediese studies in Brittanje (Ashby 1966:169; Vanderploeg 1978:192). Horton se brief bevat tekens daarvan dat hy gehoop het dat so 'n mediese inrigting 'n Afrika-karakter sal dra.

Hy het onder andere daarop aangedring dat:

... the master be an African, since, as we have endeavoured to prove, he will take a far greater interest in performing what will tend to elevate his country... For anatomy and dissection, monkeys may be advantageously used, as well as the wax-work. The botany of Western Africa as well as the natural history should be studied, and the master, therefore, must be acquainted with these subjects. For hospital practice and pharmacy, abundant opportunities are offered at Sierra Leone (Horton 1861:105-106).

'n Jaar nadat bovermelde versoek vir 'n eie mediese inrigting in Wes-Afrika van die hand gewys is, het Horton doelgerig propaganda begin maak vir 'n volwaardige, eie universiteit (Okunor 1991:90) en in 1865 het hy die standpunt baie sterk gestel in 'n artikel getiteld, *Political Economy of British West Africa*. Bovermelde artikel is in 1868 tot 'n boek met die titel, *Western African Countries and Peoples, British and Native with the requirements necessary for establishing that self government recommended by the committee of the House of Commons, 1865 and a vindication of the African race*, uitgebrei

(Ashby 1966:170; Okunor 1991:90). Alhoewel Horton geen melding gemaak het van spesifieke "African subjects" nie, het hy klem gelê op 'n studie van natuurwetenskappe wat noue aansluiting moes vind by die daaglikse behoeftes van die Afrikane, en verder het hy beklemtoon dat die belangrikste funksie van 'n Afrika-universiteit diens aan die gemeenskap is (vgl. Nicol 1969:98; Vanderploeg 1978:193).

In 1872/73 het Horton, ter ondersteuning van Blyden (vgl. hierdie hfst. afd. 1.3.2) se veldtog om die skepping en gebruikmaking van plaaslike fasiliteite vir hoër onderwys, 'n lang brief in *The Negro* gepubliseer. In hierdie brief het hy daarop aangedring dat 'n Afrika-universiteit vir minstens een Afrika-taal, naamlik Arabies, voorsiening moes maak (Ashby 1966:170; Okunor 1991:97).

Só sterk het Horton oor die vestiging van 'n universiteit op Afrika-bodem gevoel, dat hy in sy testament versoek het dat sy woning, Horton Hall, in 'n inrigting vir hoër onderwys, navorsing en medisyne omskep moes word (Okunor 1991:98).

Na sy afsterwe is sy boedel egter bankrot verklaar en het niks van sy planne gekom nie (Okunor 1991:99). Horton se ideaal is egter deur Edward Blyden lewend gehou (Vanderploeg 1978:188).

1.3.2 Edward Wilmot Blyden (1832-1912)

In 1871 het Edward Blyden, 'n Afrika-boorling, in Sierra Leone gearriveer met die uitsluitlike doel om die belange van sy ras op 'n praktiese wyse te bevorder; dit was sy wens dat die kultuur en integriteit van sy mense deur middel van 'n Wes-Afrikaanse universiteit bevorder moes word en blanke/Europese meerderwaardigheid uitgedaag moes word (vgl. Ashby 1966:153; Darko 1985:96; July 1987:158).

Na sy aankoms het Blyden dadelik aandag geskenk aan onderwys en die onderwys van Sierra Leone as behoeftig aan Afrika-waardes beskryf (Okunor 1991:62). Blyden was 'n vurige teenstander van die gebruik om Afrikane vir hoër onderwys na Europa te stuur, omdat hy oortuig was dat dié gebruik Afrikane geleer het om die gebruike van die Europeërs na te boots, die gebruike eie aan hul eie ras te verontagsaam en minderwaardige namaaksels van die Europeërs te word (Marah 1989:128-129; Suzman & Herbert 1991:21). Sy aandrang op 'n inheemse universiteit het hand aan hand gegaan met sy geloof dat slegs die vestiging van 'n **Afrika-persoonlikheid** die Afrikaan kon help om sy selfrespek te herwin (Livingston 1975:210). Blyden was die eerste persoon om die begrip **Afrika-persoonlikheid** te gebruik en om die unieke eienskappe, wat Afrikane van ander nasionaliteite onderskei, te beskryf (vgl. Marah 1989:128-129; Mushkat 1971:235). Volgens hom is die belangrikste kenmerke van die Afrika-kultuur geestelikheid, gemeenskaplikheid en menslikheid ("spirituality, communalism and humanitarianism") (Okonkwo 1985:2). Die begrip **Afrika-persoonlikheid** word in die literatuur

geassosieer met en soms as sinoniem gebruik vir begrippe soos **African aboriginal thought**⁹ en **Negritude** (vgl. Anim 1991:13; Hayford 1911:165; Rigsby 1968:173).

In sy brief van 22 Mei 1872 aan 'n lid van die Wetgewende Raad van Sierra Leone, William Grant, het Blyden sy strewe na die vestiging van 'n eie universiteit vir Wes-Afrika gemotiveer:

Dear Sir

In reviewing the subjects discussed during our last interview, I feel we traversed a wide and important field; but there was no subject of greater importance than that relating to the establishment in this Colony of a good Educational Institution, to be conducted by trained and experienced Negroes - of importance, vital importance - not only to the people of this Colony, but of the whole of the West Coast of Africa.

... there is, ... a very strong desire for an education for their children adapted to the peculiar necessities of the country and the people. ... the education received abroad does not meet the specific wants of this country;... the mental and moral peculiarities of the Negro are forced out of their rational relations and normal actions (Blyden 1872(a):223-225).

Hy het dit beklemtoon dat hy gevrees het dat die onkritiese aanvaarding van Westerse idees die besondere persoonlikheid van die Afrika-boorling sou uitwis (Blyden 1872(a):223-225; Van Aswegen 1982:524).

Op 6 Desember 1872 het Blyden sy begeerte na 'n eie, selfstandige universiteit vir Wes-Afrika in meer besonderhede uiteengesit in 'n brief aan J. Pope Hennessy, destydse goewerneur van Sierra Leone. In hierdie brief het hy 'n soort onderwys voorgestel wat ontwerp is vir 'n voorsiening in die behoeftes van 'n besondere Afrika-land en -volk. Dit moes daarop afgestem wees om die Afrika-jeug voor te berei vir hul toekomstige verantwoordelikhede sonder om enige afbreuk te doen aan hulle oorsprong en tradisies. Dit moes hulle ook nie vervreem van die res van die bevolking nie maar hulle voorberei om effektiewe gidse, raadgewers en heersers van hul eie mense te wees. Blyden het wel erkenning verleen aan die waarde en oorsprong van die Europese waardes, kundighede, beginsels, gebruike en tradisies, maar nie geglo dat hierdie Europese aangeleenthede onveranderd op Afrika afgedwing moet word nie. Ten einde in staat te wees om die swartmense die geleentheid te bied en hulle te bemagtig om vry en ewewigtig te ontwikkel, om hulle individualiteit en uniekhede van karakter tot voordeel van die gemeenskap en kultuur te handhaaf, was 'n eie universiteit essensieel. Hierdie universiteit moes onder meer oor bekwame onderwysers beskik wat die groot Europese invloed kon besweer en die wanopvatting en valse idees wat "vreemde" onderwysers ten opsigte van die **Afrika-persoonlikheid** oorgedra het, uit die weg kon ruim (Blyden 1872(b):226-228).

Hennessy het gunstig op Blyden se brief gereageer en aangetoon dat hy saamstem dat onderwys in Brits Wes-Afrika gegrond was op 'n wanopvatting, naamlik dat Afrika-boorlinge slegs as ontwikkel en beskaafd beskou kan word as hul vereuropees is (Ashby 1966:454).

⁹ "Aboriginal thought" is denke oor en van die oorspronklike bewoners van Afrika.

Blyden se briewe aan Hennessy en laasgenoemde se antwoord daarop is in *The Negro* gepubliseer en het 'n opskudding onder lesers van dié blad veroorsaak. Volgens Okunor (1991:110) het rasse- en onderwysaangeleenthede die hoofbesprekingspunt van Jan en Alleman in Sierra Leone geword. Vanweë die onrustige klimaat wat die aangeleentheid veroorsaak het, het Biskop Cheetham die oprigting van 'n regeringsbeheerde universiteit vir Wes-Afrika teengestaan (Okunor 1991:63).

In 1881, byna 'n dekade na sy eerste poging, het Blyden (1881:231-245) in sy intreerede as president van die Liberïë-kollege, 'n gedetailleerde plan vir 'n Wes-Afrikaanse hoër onderwysinrigting uiteengesit. Hy het die standpunt gehuldig dat Europese universiteite nie onveranderd op Afrika-bodem oorgeplant kon word nie omdat dit nie in die behoeftes van 'n Afrika-gemeenskap sou voorsien nie.

Eerstens het hy aangetoon dat die missie van 'n Afrika-universiteit nie slegs akademies van aard was nie, maar ook sosiale, religieuse en politieke aspekte ingesluit het:

The College is only a machine, an instrument to assist in carrying forward our regular work devised not only for intellectual ends, but for social purposes, for religious duty, for patriotic aims, for racial development ... (Blyden 1881:231-245).

Verder het hy aanbeveel dat daar van plaaslike personeel (Afrikane) gebruik gemaak moes word sodat die jeug van Afrika deur onderwysers van Afrika onderrig kon word. Blyden (1881:231-245) was van mening dat Afrikane beter deur metodes wat na bewering "eie aan Afrika" was, sou vorder. Die vermeende "degenerasie" van die "opgevoede Afrika-boorling" het 'n diep indruk op Blyden gemaak en hy was daarvan oortuig dat die bestaande onderwysmetodes fundamenteel verkeerd was omdat dit rassessentiment geïgnoreer het (Ashby 1966:153).

Ten opsigte van die kurrikulum het Blyden (1881:231-245) bevestig dat die Liberïë-kollege 'n aantal jare reeds 'n studierigting aangebied het wat in 'n groot mate ooreengestem het met dit wat in Europese en Amerikaanse kolleges aangebied is. Daar sou so na as wat dit moontlik was aan dié model gehou word, maar ondervinding het reeds geleer dat daar van tyd tot tyd sekere veranderinge en aanpassings deur eiesoortige Afrika-omstandighede vereis is.

Blyden (1881:231-245) het twee negatiewe aspekte ten opsigte van die Liberïë-kollege in daardie stadium geïdentifiseer:

- Slegs 'n beperkte aantal van die boeke wat studente moes bestudeer, het 'n bydrae tot hul kultuurvorming gelewer.
- Dit was nie net onbeplande indrukke nie, maar ook direkte onderrig wat onversoenbaar en vernietigend was ten opsigte van die studente se selfrespek.

Blyden (1881:231-245) het voorgestel dat klassieke tale soos Grieks en Latyn aan die Kollege aangebied word, aangesien die werke in hierdie tale geen minagting van die Afrika-boorling vertoon het nie.

Blyden se rekonstruksieplan het dit ten doel gestel dat hoër onderwys onder meer die volgende drie eienskappe moes vertoon:

- Dit moes 'n besliste inheemse karakter hê.
- Dit moes gerig wees op die behoeftes en omstandighede van die Afrikane.
- Dit moes nasionale trots bevorder (vgl. Ashby 1966:171; Okunor 1991:62).

Blyden word vandag ook geassosieer met die 1896-poging om 'n instituut vir hoër onderwys in Lagos (die *Lagos Literary and Industrial Institute*) te stig (Lynch 1965:386). Hy het die saak in 'n brief aan goewerneur Gilbert Carter aanhangig gemaak en sy versoek gemotiveer deur te verwys na die gebruik van daardie tyd (wat vir hom onaanvaarbaar was) om Afrikane oorsee te stuur om hoër onderwys te ontvang:

This was wasteful of time, money and life, and it was weakening, besides, to the African racial integrity for the negro receiving his education overseas did not 'breathe African air' through any of the lessons he imbibed (Ashby 1966:173).

Die koloniale kantoor het die gewone standpunt ingeneem: dit was bereid om die projek te ondersteun, mits die inisiatief om dit te finansier van Afrikane afkomstig was (Lynch 1965:386). Blyden kon egter nie genoegsame steun van Afrikane self kry nie, en die voorsiene *Lagos Literary and Industrial Institute* is dood gebore (Livingston 1975:149).

Blyden het in 1899 nog 'n poging aangewend om 'n Wes-Afrikaanse universiteit te stig. In 'n brief aan Kaptein G C Denton (waarnemende goewerneur van Sierra Leone), het hy aanbeveel dat 'n 'Central Training Institution for Mohammedan Youth' deur die regering opgerig moet word (Lynch 1978:449). Dit wil voorkom asof Blyden sy idee van 'n aanpassing van onderwys by Afrika-omstandighede prysgegee het aangesien hy toe aangedring het op 'n instelling waarvan die belangrikste doelwit sou wees om studente bekend te stel, byna te begeester, met Engelse idees en uitdrukkings. Studente sou volgens dié voorstel nie noodwendig hul vaardighede ten opsigte van hul onderskeie huistale verloor nie, maar Engels sou aangewend word om hul toekomstige werk tussen hul eie mense te bevorder (Blyden 1899:449-458).

Tydens sy laaste toespraak wat op 21 Februarie 1900 by geleentheid van die inhuldiging van die nuwe president van die Liberiië-kollege, Arthur G W Gibson, gelewer is, het Blyden weer melding gemaak van 'n sistematiese studie van Afrika-omstandighede. Hy het op al die voordele wat die bestudering van

die Afrika-omstandighede kon inhou, gewys:

- Die Afrikaan sou in sy natuurlike staat verstaan word.
- Dit sou leiding verskaf ten opsigte van die beste metodes waarop kennis aan Afrikane oorgedra kan word.
- Plaaslike wette en regulasies; stamorganisasie; plaaslike tale, godsdienste en politiek; die alledaagse leefwyse van Afrika-boorlinge; die geheime verenigings van laasgenoemde; en die uitwerking van al bovermelde aangeleenthede op die lewens van Afrika-boorlinge sou wetenskaplik bestudeer kon word.
- Baie leersame elemente kon in die sogenaamde wreedheid en bygelowigheid van Afrika-boorlinge onderskei word.
- Hulle lewensomstandighede kon verbeter word deur die bestudering van hul regering- en sosiale stelsels, godsdienste en gebruike (Blyden 1900:150).

Volgens Livingston (1975:151) kan hierdie toespraak van Blyden beskou word as een van die eerste versoeke vir die stigting van 'n Instituut vir Afrika Studies wat in en vanuit Afrika gemaak is.

Uit Blyden se briefwisseling met verskeie persone kan afgelei word dat 'n **verafrikaniseerde** universiteit:

- beskawing en ontwikkeling moet bevorder (Livingston 1975:95)
- hom moet beywer vir die "emansipasie" van die Negerras (Darko 1985:403)
- die onderwysstelsel moet help loskom uit die greep van despotiese, Europese invloede (Boshoff 1970:1)
- deel moet vorm van 'n nuwe liberale onderwysstelsel wat ontwerp is met die oog op die bevordering van die belange van swartmense en wat die kenmerkende eienskappe van swartmense vertoon
- 'n instrument moet wees in die voorkoming van 'n ontaarding/verbastering van Negers deur hul selfrespek te herstel en die kwaliteite wat hul nodig vir selfregering te ontwikkel (Ashby 1966:171-172).

Blyden het twee vereistes aan die kurrikulum van 'n Wes-Afrikaanse universiteit gestel, naamlik dat dit die volle en vrye ontwikkeling van rassessentiment by Afrika-boorlinge moet stimuleer en dat dit erkenning moet gee aan die behoeftes van primale gemeenskappe.

Blyden se standpunte rakende die **afrikanisering** van kurrikula behels onder meer:

- die vermyding van studies wat normaalweg deel van die kurrikulum van 'n westerse gemeenskap vorm
- die bestudering van 'n vak wat die aard en funksionering van Afrika-gemeenskappe ondersoek
- die bestudering van Arabies en sommige van die belangrikste inheemse tale aangesien dit kommunikasie met die binneland vergemaklik
- die verwerping van navorsing en onderrig oor die moderne westerse beskawing omdat dit 'n bestudering van dié periode behels waarin die transatlantiese slawehandel begin het asook van sosiaal-politieke teorieë wat (volgens Blyden) die degradering/ontaarding, verwerping en veroordeling van die Neger insluit (Ashby 1966:172).

Blyden het opeenvolgende generasies nasionaliste in Brits Wes-Afrika geïnspireer. Volgens Lynch (1965:388) was James Hayford een van Blyden se getrouste bewonderaars en volgelinge.

1.3.3 James Ephraim Casely Hayford (1866-1930)

Na Blyden se afsterwe in 1912 het James Ephraim Casely Hayford, 'n prominente Gold Coast (Ghanese) prokureur en skrywer van die *West African Nasionalist*, die werk van eersgenoemde op die terrein van hoër onderwys voortgesit. Hayford het Pan-Afrikanisme en **Negritude** sterk gepropageer (Langley 1973:14,117-118). Ugonna (1969:xxii, xxvi) wys daarop dat Hayford se filosofie grotendeels op die idee van **Ethiopianisme** gebaseer was en dat hy, net soos Blyden, groot vertroue in die integriteit van Afrikane gehad het. Volgens Hayford was die kulturele erfenis van die Afrika-boorling 'n unieke **Afrika-persoonlikheid**, wat alles wat eie aan Afrika is, omvat het (Ugonna 1969:xxviii). Om die kulturele erfenis van die Afrika-boorling te kon bevorder, was tradisionele kulturele instellings nodig (Ugonna 1969:xxix).

Blyden het nog geleef, toe Hayford in Oktober 1911 die kwessie van 'n universiteit in Brits Wes-Afrika opgehaal het (vgl. Ashby 1966:177; Boshoff 1970:1; Langley 1973:118). Sy voorstelle vir 'n inheemse universiteit is in sy boek *Ethiopia Unbound*, gestel (Ashby 1964:13). Hy het die stigting van 'n fiktiewe '*Mfantsipim National University*', 'n **verafrikaniseerde** universiteit met onder meer die volgende eienskappe beskryf:

- Dit sou nie 'n blote namaaksel van 'n buitelandse instelling wees nie.
- Ten einde te verseker dat die universiteit hoë standaarde handhaaf, sou dié Universiteit met die Universiteit van London affilieer en werksooreenkomste met verskeie onderwysinstellings in Japan, Engeland, Duitsland en Amerika handhaaf (Hayford 1969:17).

Hayford (1969:17-18) het hom soos volg in verband met die onderrigmedium van 'n **verafrikaniseerde** universiteit uitgespreek:

It was recognised that the best part of the teaching must be done in the people's own language, and soon several textbooks of known authority had, with the kind permission of authors and publishers, been translated into Fanti, thereby making the progress of the student rapid and sound. ... translation work had become a distinct feature of the work of the University.

In *Ethiopia Unbound*, het Hayford (1969:170, 194-195) voorgestel dat daar voorsiening gemaak moet word vir 'n kursus wat die Afrika-studente op 'n wetenskaplik-kritiese wyse sal lei tot nasionale bewuswording en waardering van hul kulturele erfenis. Daar moes 'n Geskiedenisleerstoel wees wat die klem sou plaas op die aandeel van Ethiopiërs (vgl. hfts.2 afd.3.4) in wêreldgeskiedenis. Die Geskiedeniscurriculum moes die boodskap oordra dat Afrika niks het om voor skaam te wees nie en dat Afrikane hul plek tussen ander wêreldnasies met trots kan inneem. Die Geskiedeniscurriculum moes dus aangewend word om idees rakende die minderwaardigheid van Afrikane 'n nekslag toe te dien, Afrikane se selfrespek te herstel en hulle effektiewe medewerkers te maak in die opheffing van die mens in die algemeen.

Hayford (1969:192-193) het ook die belangrikheid van die aanpassing van onderwysmetodes by Afrika-omstandighede sodat dit 'n bydrae kon lewer tot die opheffing van die Afrika-boorling en die bevordering van nasionalisme beklemtoon:

The crux of the educational question, as it affects the African, is that Western methods denationalise him. He becomes a slave to foreign ways of life and thought. He will desire to be a slave no longer.

Hayford se ideaal van intellektuele bevryding van Afrikane moes nie net deur onderwys bevorder word nie, maar ook deur middel van politieke bedrywighede. Hy het daarom meer klem op politieke oplossings vir Afrika-probleme geplaas as enige van sy voorgangers. Vir Hayford was die vestiging van 'n "kulturele nasionalisme" die eerste stap om 'n nasionale bewussyn tot stand te bring. Die volgende stap sou wees om kulturele vraagstukke met politieke eise te ondersteun (Okonkwo 1985:7).

Volgens Ugonna (1969:xiii) het Hayford sy politieke leierskap in Wes-Afrika bevestig toe hy in Maart 1920 daarin geslaag het om die *National Congress of British West Africa* (NCBWA) tot stand te bring. Die NCBWA was 'n konkrete vergestaltung van die misnoeë van opgevoede Afrikane met (wat hulle gesien het as) die regering van Sierra Leone se amptelike beleid van diskriminasie. As gevolg hiervan het die NCBWA mettertyd 'n platform geword vir enigeen wat teen 'blanke eksklusiwiteit' gekant was en vir gelyke werkseleenthede gestry het (Ugonna 1969:xvii). Behalwe dat die NCBWA 'n groot bydrae gelewer het tot die weerlegging van die standpunt dat die Afrikaan minderwaardig en lui is, het hy die idee van 'n **Afrika-persoonlikheid** wat Blyden vroeër gepropageer het, verder uitgebou (Ugonna

1969:xvii).

Die NCBWA het na die Eerste Wêreldoorlog momentum gekry toe President Woodrow Wilson van die Verenigde State veertien beginsels geformuleer het wat as die basis van 'n vredesooreenkoms tussen die Geallieerdes (Brittanje, België, Rusland, Frankryk, Japan, Serwië en Italië) en die Sentrale Moondhede (Duitsland, Oostenryk, Hongarye en Turkye) kon dien. Hierdie veertien beginsels het politieke onafhanklikheid en die beginsel van selfbeskikking ingesluit (Okunor 1991:131).

Hoofsaaklik as gevolg van die bydraes en pogings van die Gold Coast Section van die NCBWA is die eerste *Conference of Africans of British West Africa* in die *Accra Native Club* tussen 11 en 29 Maart 1920 gehou (Langley 1973:125). Op die eerste dag, 11 Maart, het die verteenwoordigers die stigting van 'n Wes-Afrika-universiteit volgens die riglyne wat in die 1880's deur Edward Blyden en Pope Hennessy neergelê is, bespreek (Langley 1973:128).

'n Afvaardiging van die NCBWA is later dieselfde jaar na Brittanje om 'n petisie aan Koning George V voor te lê en die President van die Verenigde Volke Organisasie (VVO), Professor Gilbert Murray, te ontmoet. Die petisie het Hayford se pleidooi dat 'n Afrika-universiteit gestig moes word, herhaal (Wandira 1977(b):78). Die afvaardiging moes egter onverrigter sake terugkeer (Okafor 1971:40). Drie redes kan hiervoor aangevoer word:

- Die Britse regering het daarop aangedring dat die kolonies self 'n finansiële bydrae tot die stigting van so 'n universiteit moes lewer. Hiervoor was die kolonies nie te vinde nie.
- Die koloniale goewerneurs, veral Sir Hugh Clifford van Nigerië, het 'n vyandiggesindheid jeens die afvaardiging openbaar omdat die goewerneurs nie vooraf ingelig is oor die beplande aksies van die afvaardiging nie.
- Die stamhoofde van die Gold Coast (Ghana) onder leiding van ene Nana Ofori Atta het gevoel dat die groepie 'intelligentsia' nie verteenwoordigend van die massas was nie en gevolglik nie namens hulle kon praat nie (Okafor 1971:40).

Tydens die tweede kongres van die NCBWA wat gedurende 1923 in Freetown, Sierra Leone gehou is, is James Hayford verkies tot president van dié organisasie. Onderwys was weer 'n besprekingspunt en uit 'n resoluë wat aanvaar is, kan die strewe van die NCBWA na 'n **verafrikaniseerde** onderwys-

stelsel afgelei word (vgl. Nicol 1964:33):

We do not subscribe to the view that a peculiar kind of education is desirable for the African per se. We believe in the African being trained by the African with an African outlook, which is a very different thing. Experience has taught that it is oftener than not the half-educated African who is de-Africanized rather than the thoroughly educated African (National Congress 1923:135-136).

Hayford het dieselfde argument(e) aangevoer in 'n dokument wat 'n afvaardiging van die NCBWA aan die Britse Minister van Kolonies oorhandig het. Hoewel die dokument geen reaksie ontlok het nie, wil dit voorkom asof die NCBWA se oogmerk slegs was om amptelike beplanning te stimuleer met die hoop dat die koloniale regering sy eie doelstellings met hoër onderwys duideliker sal omskryf (Ashby 1966:180).

In sy voorsittersrede tydens die 1925 NCBWA-kongres het Hayford laat deurskemer dat hy die stigting van die Achimota-kollege¹⁰ in 1923 as genoegsame rede beskou het om eise rakende die stigting van 'n universiteit in Wes-Afrika voorlopig te laat vaar (Ashby 1966:180; Okunor 1991:137).

Die vierde NCBWA-kongres wat in 1929-30 in Nigerië gehou is, het saamgeval met die aanvang van universiteitsklasse by Achimota (Okunor 1991:137). In 'n toespraak het Hayford teruggekyk op die NCBWA se prestasies, waaronder die totstandkoming van die Achimota-kollege en die stigting van 'n Wes-Afrika Appèlhof volgens hom ook getel het. Hy het beklemtoon dat die resoluë wat in 1920 tydens die Accra-kongres aanvaar is, naamlik om 'n universiteit in Brits Wes-Afrika te stig, met die stigting van Achimota volvoer is (National Congress 1929-30:137-138).

Achimota het 'n Westerse kurrikulum met 'n bestudering van Afrika-beskawings geïntegreer en dit was 'n voorwaarde vir buitelanders wat aan Achimota wou onderrig dat hulle navorsing betrekking op Afrika moes hê (July 1987:160).

Africanus Horton, Edward Blyden en James Hayford het enersyds die weg gebaan vir die stigting van 'n universiteit in Wes-Afrika en andersyds die grondslag van die **afrikaniseringsideaal** in Wes-Afrika gelê. Dit was egter die aktiwiteite van Benjamin Azikiwe, eerste president van 'n onafhanklike Nigerië, wat tot die daadwerklike stigting van 'n Afrika-universiteit gelei het (Marah 1989:152).

¹⁰ Na die Eerste Wêreldoorlog is daar vinniger vordering gemaak ten opsigte van die stigting van 'n universiteit in Wes-Afrika, veral nadat 'n spesiale komitee (aangestel deur die goewener van Nigerië, Sir Hugh Clifford, in 1919 aanbeveel het dat daar 'n Royal College in of naby Accra geopen moes word. Sir Gordon Guggisberg (goewener van die Gold Coast) het die planne entoesiasies in werking gestel nadat hy in 1920 in die Gold Coast gearriveer het. Hy het 'n residensiële kollege met spesiale kulturele oriëntasie as die begin van hoër onderwys in Afrika beskou. In 1923 is die Achimota-kollege gestig (Ashby 1966:188). Achimota het baie aandag aan Afrikatale, -kuns, -musiek, -danse en "drumming" gegee (Wilson 1966:35).

1.3.4 Benjamin Nnamdi Azikiwe (1904-)

Benjamin Nnamdi Azikiwe word beskou as die mees uitgesproke en mees vasberade van al die kampvegters vir 'n Afrika-universiteit (Fafunwa 1967:130). Die belangrikste funksies van 'n universiteit vir Afrikane was volgens Azikiwe (1968:9) intellektuele bevryding en nasionale bewuswording.

Met intellektuele bevryding het hy bedoel dat Afrikane hulself moet bevry van alle minderwaardigheidsgevoelens en van al die struikelblokke wat 'n hoed-in-die-hand-houding tot gevolg gehad het. Bevryde Afrikane moes volgens Azikiwe bewus wees van die feit dat hulle 'n betekenisvolle bydrae tot die geskiedenis gemaak het (Azikiwe 1968:9). Gedurende 'n plegtigheid op 2 April 1954 waartydens hy erelidmaatskap van die Ibadan-universiteit Studente-unie ontvang het, het Azikiwe die bevrydingsproses as 'n losmaak van die kettings van psigologiese slawerny beskryf (Azikiwe 1961:29).

Azikiwe (1968:134-135, 25) was van mening dat die soort onderwys wat Afrikane ontvang het, daarop gerig was om hulle te mislei en dat dit nie bygedra het tot hul intellektuele bevryding nie. Volgens hom is dié soort onderwys deur die volgende gebreke gekenmerk:

- Dit het nie morele stabiliteit gebied nie.
- Dit het 'n gebrek aan perspektief getoon.
- Dit het nie die vorming van ware leiers wat in staat sou wees om selfstandige, bevryde Afrikane te lei, ten doel gestel nie.
- Dit het 'n minderwaardigheidsgevoel by Afrikane gekweek.

Die tweede vereiste wat Azikiwe (1968:9) aan 'n **verafrikaniseerde** universiteit gestel het, naamlik dat dit tot nasionale bewuswording moet lei, het verband gehou met 'n nasionalistiese strewe om die vermeende "degenerasie" van die Negeras teen te werk. In hierdie opsig het Azikiwe dus op Horton, Blyden en Hayford se vroeëre pogings om die selfbeeld van Afrikane te verbeter, voortgebou (Okafor 1971:118).

Azikiwe (1968:139-140) het die volgende redes aangevoer vir die noodsaaklikheid van 'n Afrika-universiteit:

- Universiteite is bepalend vir die vorming en bestemming van individue, nasies en volkere. Aangesien studente wat uit Afrika afkomstig is, na Amerikaanse en Europese universiteite moet gaan, word hulle nie gevorm as toekomstige leiers van Afrika nie en vind hulle dikwels ook nie hul weg terug

na Afrika nie.

- Universiteite weerspieël die eiendomlikheid van die gemeenskap waarin dit geleë is. Afrika benodig dus 'n universiteit wat dit wat eie aan Afrika is, sal weerspieël sodat jeugdige nie meer nodig sal hê om hulle na Oxford, Cambridge, Harvard, Yale, Sorbonne, Berlyn of Heidelberg vir hoër onderwys te wend nie.
- Afrika se baie probleme kon toegeskryf word aan intellektuele armoede en die feit dat Afrika nie 'n inheemse universiteit gehad het nie.

Azikiwe (1968:144) het vereis dat die kurrikulum van 'n Afrika-universiteit gebalanseerd moet wees en aansluiting moet vind by die onmiddellike behoeftes van die gemeenskap wat deur die universiteit bedien word. Reeds in 1934 het hy 'n poging tot vernuwing van die universiteitskurrikulum aangewend. Azikiwe (1970:184) maak in sy boek, *My Odyssey: an autobiography*, melding van 'n semesterkursus getiteld: 'The Negro in History' wat hy by die Lincoln-universiteit aangebied het. Die kursus het meer as sewentig studente gelok en was verreweg die gewildste kursus daardie semester. Sy unieke sillabus het aspekte ingesluit wat as **afrikaniseringsideale** beskou kan word:

- 'n aanbieding van die geskiedenis van die Neger
- 'n bevordering van nasionale trots en bewuswording veral met die oog op die toekomstige rol van Negers in Amerika en die wêreld
- 'n beklemtoning van die aandeel van die Neger in die beskawingsgeskiedenis van die wêreld met die doel om die stereotipering van die Neger en sy bydrae tot die beskawingsgeskiedenis van die mens as minderwaardig, te bestry
- 'n feitelike beskrywing en aanbieding van die Neger se suksesse (hetsy goed, sleg of onbelangrik) ten einde klem te laat val op die Neger as mens, nie as "probleem" nie en
- die bevordering van 'n rasseselement ten einde die Neger bewus te maak van die feit dat kontemporêre geskiedenis slegs "'n dekadente fase van sy verlede" voorstel (Azikiwe 1970:184).

Met hierdie kursus het Azikiwe nie 'n vervreemding en isolasie van die Neger beoog nie, maar wou hy Negers bewus maak van en trots maak op 'n geskiedenis wat hul eie was en waarin hulle nie as minderwaardig voorgehou is nie.

In 'n toespraak op 23 Augustus 1954 voor die Nigeriese Huis van Verteenwoordigers het hy weer melding gemaak van sy strewende dat die universiteitskurrikulum direk met die onmiddellike behoeftes van die gemeenskap verband moet hou.

Azikiwe het vanaf 5 Mei tot 11 Julie 1954 'n Ekonomiese Sending na Europa en Amerika gelei (Azikiwe 1961:289-292). Die verslag van bogenoemde Sending het 'n aanbeveling dat 'n universiteit gestig moet word, bevat. In 'n beskrywing van die beoogde instelling het die Sending sy vernuwingsideale ten opsigte van die universiteitskurrikulum onomwonde gestel:

- 'n Universiteitskurrikulum moet nie net kulturele oogmerke ten doel hê nie, maar moet ook beroepsgeïntereerd van aard wees.
- Die onderrighoude moet 'n plaaslike karakter vertoon.
- Die kurrikulum moet aansluiting vind by die alledaagse lewe van diegene vir wie dit bedoel is.
- Die universiteitsmissie moet met die sosiale en ekonomiese behoeftes van die samelewing rekening hou.
- Buiten vir die aanvanklike fakulteite, moet die universiteit ook voorsiening maak vir institute wat professionele en tegniese opleiding aan die toekomstige nasiebouers kan verskaf (Azikiwe 1961:289-292).

Die ideaal om 'n Afrika-universiteit te stig en dit 'n instrument ten behoeve van sosiale en politieke verandering te maak, is deur die Ekonomiese Sending en weer in 1963 deur Azikiwe tydens sy inhuldigingsrede as president van die Federale Republiek van Nigerië getiteld, *Footprints on the Sands of Time*, aangeraak (Fafunwa 1967:134-135). Die Afrika-universiteit moes van sy ivoortoringbeeld afstand doen sodat dit in die behoeftes van die breër samelewing kon voorsien. Die Ekonomiese Sending (Azikiwe 1961:289-292) het aanbeveel dat onderwys aangewend moet word as 'n instrument vir sosiale verandering en die skepping van 'n nuwe samelewing in Afrika.

Die Ekonomiese Sending het daarop gewys dat verandering as gevolg van die politieke vryheidstryd in Afrika teen 'n geweldige vinnige tempo plaasgevind het. 'n Eie universiteit was essensieel want daar moes leiers opgelei word om enersyds 'n leierskapvakuum na onafhanklikheid te voorkom en andersyds te bewys dat Afrikane die beginsels van demokrasie verstaan en kan toepas. 'n Eie universiteit sou aan Nigeriërs fisiese en geestelike selfversekerdheid bied en hulle voorberei op sosio-ekonomiese, politieke en kulturele vryheid.

Azikiwe het die aanvoerwerk vir die stigting van 'n universiteit gedoen deur samesprekings te voer en te korrespondeer met *The Eastern Nigeria Ministry of Education*, die *Inter-University Council for Higher Education Overseas, London* (IUC) en die *International Co-operation Administration of the United States* (ICA). Die gevolg was dat 'n advieskomitee op 30 Augustus 1957 saamgestel is om die regering van

Oos-Nigerië te help met die stigting van 'n universiteit vir Nigerië (Okafor 1971:115). In aansluiting by die voorstelle van die Ekonomiese Sending het die Komitee se voorstelle bepaal dat 'n toekomstige universiteit vir Nigerië gebaseer moes word op dienslewering en dat dit gerig moes wees op die probleme en behoeftes van die gemeenskap (Fafunwa 1971:181).

Op 11 April 1958 het Azikiwe (1961:286-288), tydens die tweedelesingsdebat van 'n wet getiteld *The University of Nigeria (Provisional Council) Law*, dit weer eens beklemtoon dat die aanpassing van die universiteitskurrikulum by Afrika-omstandighede essensieel is vir die ontwikkeling van Afrika-lande. Alhoewel hy erkenning gegee het aan die nood van Afrika-lande om tred te hou met internasionale standaarde en ontwikkelings, het hy drie eise aan hoër onderwys gestel:

- onderwysinhoud moes 'n Nigeriese karakter dra
- dit moes die Afrika- en Nigeriese kultuur uitdra
- dit moes aansluiting vind by die land se behoeftes.

Tydens 'n toespraak op 3 Maart 1960 in die Provinsiale Raad het Azikiwe (1961:293-294) vier faktore geïdentifiseer wat volgens hom bepalend was vir die stigting van 'n universiteit vir Nigerië. Benewens 'n **nasionalisties-georiënteerde strewe** om die identiteit van Afrikane te beskerm, het Azikiwe 'n **ekonomiese strewe** om te voorsien in die behoeftes van die industrie, handel en gemeenskap, 'n **kulturele en beroepsgerigte strewe** en 'n **revolusionêre strewe** om die universiteit aan te pas by veranderende omstandighede van die eietydse, onafhanklike Nigerië, geïdentifiseer.

Azikiwe (1961:296-297) het verder veertien eienskappe wat eie aan die universiteit vir Nigerië moes wees, onderskei. Soos wat later aangetoon sal word, het veral vier van hierdie eienskappe besondere segswaarde vir hierdie proefskrif:

- Die eerste is die aanpassing van hoër onderwysinstellings by die Afrika-omgewing en -omstandighede.
- Tweedens moes die kurrikulum ruimte laat vir die handhawing van die hoogste wêreldstandaarde, maar terselfdertyd klem lê op probleme wat tipies was van Nigerië en Afrika. In die praktyk kon wêreldstandaarde en relevansie egter nie so maklik met mekaar in verband gebring word nie. Baie Nigeriërs was onwillig om spesiale "African" kwalifikasies te aanvaar en het aangedring op internasionaal-aanvaarde kwalifikasies. Hierdie houding het 'n tweeledige probleem na vore gebring. Aan die een kant is nasionale kwalifikasies verwerp omdat dit vereenselwig is met laer standaarde en dit beskou is as 'n erkenning dat Nigeriërs nie met Europeërs op akademiese vlak kon meeding nie (Bude 1983:353). Verder het die werksmilieu (staatsdiens en privaat) internasionale kwalifikasies vir bevordering vereis. Aan die ander kant het internasionale kwalifikasies in praktyk

min relevansie gehad ten opsigte van werksgeleenthede in Nigerië en ander Afrika-lande (Adams 1960:164-165). In die lig van laasgenoemde het Azikiwe (1961:297) aangedring dat daar voorsiening gemaak moes word vir vakke soos Geskiedenis van Nigerië, Nigeriese Geografie, Nigeriese Letterkunde, Ekonomiese Geskiedenis van Nigerië en Afrika Etnografie.

- Die derde eienskap het die **afrikanisering** van akademiese poste behels, dit wil sê daar moes voorkeur verleen word aan Nigeriese akademiese personeel (vgl. ook Ashby 1962-63:24).
- Laastens moes die universiteit voorsiening maak vir die bestudering van moderne Afrika-tale (naas antieke tale) tot op graadvlak.

Die Universiteit van Nigerië is op 7 Oktober 1960 formeel geopen en het die hoogtepunt van die onafhanklikheidsfeesvieringe van die land gevorm. Die Universiteit van Nigerië se motto, 'To restore the Dignity of Man', kan gesien word as 'n weerspieëling van die strewe van nasionaliste soos Horton, Blyden en Hayford na die vestiging en uitbouing van 'n **Afrika-persoonlikheid** (Okafor 1971:118).

Uit hierdie afdeling kan afgelei word dat swart nasionaliste soos Horton, Blyden, Hayford en Azikiwe 'n baie groot bydrae tot die vasstelling en uitbouing van die strewe om onderwys by Afrika-omstandighede aan te pas, gelewer het. Ook die sendingwese en die koloniale regerings het pogings aangewend om onderwys by Afrika-omstandighede aan te pas. Die heroriëntering van hoër onderwys was vir swart nasionaliste 'n bevrydingsinstrument en vir die koloniale regerings 'n beheermeganisme (Ajayi 1988:9). In die volgende afdeling sal daar aandag gegee word aan die ontwikkeling van die sogenaamde heroriënteringsbeleid van die Britse Regering.

2 Die ontwikkeling van 'n Britse heroriënteringsbeleid

Die Britse onderwysbeleid vir die gekolonialiseerde swart bevolkings van Afrika gedurende die tydperk tussen die twee wêreldoorloë het algemeen bekendgestaan as *The policy of Adaptation* (vir die doel van hierdie studie: heroriënteringsbeleid) (Bude 1983:349; D'Souza 1975:35). Die beleid het die aanpassing van onderwys by spesifieke behoeftes van Afrikane behels ten einde laasgenoemde in staat te stel om toegang te verkry tot die moderne gemeenskap sonder om hul eie kulturele identiteit prys te gee (Bude 1983:349; Marah 1987:461, 475). Hierdie beleid het sy egter nie sy oorsprong in Brittanje gehad nie, maar by die Phelps-Stokeskommissie van Amerika.

2.1 Besondere belangstelling in Afrika

Meer as tydens enige ander periode in die geskiedenis van die wêreld is die tydperk na die Eerste Wêreldoorlog deur 'n uitdruklike besorgdheid oor die welvaart van koloniale onderdane gekenmerk (Scanlon 1964:5). Na die oorlog het onderwys in Afrika-kolonies 'n fokuspunt geword (Hunt Davis 1980:83). Eerstens het die mandaatstelsel van die Volkebond as stimulus gedien vir 'n groeiende bewuswording van en belangstelling in die behoeftes van koloniale onderwys (Wilson 1966:28-29). Tweedens het Afrika se landbouprodukte, as gevolg van die oorlog, buitengewoon hoë pryse op die internasionale markte behaal en gevolglik het die kolonies addisionele fondse vir onderwys bekom (Cowan *et al.* 1965:5).

Hierdie nuwe gees van toegeneentheid het sowel die koloniale regerings as die sendingwese met verskerpte belangstelling na onderwys in die kolonies laat kyk. Die Britse regering het aanvaar dat onderwys nie in die hande van ander organisasies gelaat kon word sonder 'n vorm van owerheidsleiding en -beheer nie en het hom verplig gevoel om meer aandag aan koloniale onderwys te gee (Makulu 1971:10,52).

Beïnvloed deur die veranderde en veranderende denke het die *American Foreign Missionary Society* besluit om 'n uitgebreide ondersoek na onderwys in die kolonies en spesifiek op die Afrika-kontinent te onderneem (Fafunwa 1974:120). Aanvanklik is op die Suidelike, Westelike en Ekwatoriale dele van Afrika gefokus. Onder aansporing van die *American Baptist Foreign Mission Society*, het die *Foreign Missions Conference of North America* die *Phelps-Stokes Fund*¹¹ oorreed om 'n internasionale ondersoek onder leiding van hul direkteur van onderwys, Dr Jesse Jones, te organiseer en te finansier (Ashby 1966:161; Sindima 1990:196). Die internasionale navorsingspan wat aangestel is, het bekend geword as die 'Phelps-Stokes Commission' (PSC).

2.2 Die Phelps-Stokeskommissie (1922-1925)

Die Phelps-Stokeskommissie het twee verslae die lig laat sien: een in 1922 onder die titel, *Education in Africa* en 'n tweede in 1925 onder die titel, *Education in East Africa*. Vir die doel van hierdie studie hoef slegs die 1922-verslag nadere aandag te geniet.

Die Phelps-Stokes-verslag, wat volgens Urch (1992:9) beskou kan word as een van die vroegste pogings tot **afrikanisering** van onderwys in Afrika, het aanbeveel dat onderwys in Afrika in

¹¹ Die *Phelps-Stokes Fund* is gestig nadat Caroline Phelps-Stokes in haar testament voorsiening gemaak het vir die stigting van 'n fonds wat onder meer geld beskikbaar moes stel vir die bevordering van onderwys in Afrika (Berman 1970:abstract).

ooreenstemming gebring word met Afrika-omstandighede:

Surely Africa and Africans must be included in plans for educational adaptation. ... The too frequent charges of the failure of Native education are traceable in part to the lack of educational adaptation to Native life (Phelps-Stokes Report 1922:16).

Met die oog op sodanige heroriëntering van onderwys het die PSC 'n vernuwingsplan geformuleer en in sy verslag aanbeveel. Hierdie plan het onder meer 'n wysiging van onderwysdoelstellings, kurrikula en -medium ingesluit.

□ **Onderwysdoelstellings**

Een van die PSC se hoofaanbevelings was dat onderwys in Afrika gerig moes wees op 'n selfstandigmaking van Afrikane sodat hulle onafhanklik kan funksioneer. Die vermoë van mense om in hul eie praktiese behoeftes te kan voorsien, is sterk beklemtoon aangesien dit as een van die beste wyses beskou is waarop selfrespek ontwikkel kan word (Wilson 1966:56).

Die PSC het vier onderwysdoelwitte vir Afrika-onderwys gestel. Karaktervorming was die belangrikste hiervan. As gevolg van die gesondheidsprobleme wat eie aan Afrika-lande was, is gesondheidsopvoeding as die tweede doelwit gestel. Derdens is landboukundige en industriële opleiding en ontwikkeling uitgesonder veral omdat die oorgrote gedeelte van die Afrika-bevolking in armoede geleef het ten spyte van die feit dat die Afrika-kontinent ryk aan grondstowwe, edelstene en minerale was. Laastens is die bevordering van 'n gesonde gesinslewe as doelwit gestel. Daar moes onder meer aandag geskenk word aan die versorging van kinders en die voorsiening van kos, huisvesting en sanitêre geriewe (Lewis 1962(b):44).

Omdat die PSC aanvaar het dat onderwys 'n jongmens se houding ten opsigte van sekere tradisionele gebruike kan beïnvloed en selfs geheel en al kan verander, het hy eksplisiet gewaarsku dat onderwys jongmense nooit behoort te vervreem van dit wat eie aan hul gemeenskap is nie. Die feit dat koloniale onderwys nie veel waarde geheg het aan landbou- en gesondheidsonderwys nie, was volgens die PSC 'n aanduiding daarvan dat koloniale regerings nie genoegsame aandag aan gemeenskapsrelevante onderwys gegee het nie (Phelps-Stokes Report 1922:17).

□ **Onderwyskurrikula**

Die PSC het minstens drie redes aangevoer waarom 'n wysiging van die kurrikula noodsaaklik was:

- Dit was die heersende tendens in internasionale, progressiewe kolleges en universiteite om hul kurrikula in ooreenstemming te bring met die behoeftes van die onderskeie gemeenskappe wat hulle

gedien het (Phelps-Stokes Report 1922:48).

- Die kurrikula wat gebruik is, was na die oordeel van die PSC te akademies georiënteerd om in die behoeftes van oorheersend landelike gemeenskappe te voorsien (Murphy 1976:3).
- Leerlinge is nie in ooreenstemming met die beroepsmoontlikhede van Afrika-gemeenskappe opgelei nie.

Volgens die PSC is daar te min aandag geskenk aan die opleiding van mense wat die grond kon bewerk, in die groot en talryke meganiese werksaamhede van die land betrokke kon raak en wat 'n bydrae kon lewer tot die sosiale opheffing van die massas (Phelps-Stokes Report 1922:17).

Alhoewel die Europese en Amerikaanse opvoedkundiges goed bedoel het deur die kurrikula en metodes onveranderd op Afrika-bodem oor te plant, was dit volgens die PSC nie 'n wyse daad nie. Die eerste stap in die heroriëntasie van die onderwys was om die inwoners van Afrika bewus te maak van die uiters belangrike rol wat landboubedrywighe in die algemene ontwikkeling van Afrika kon speel. Kurrikula moes daarom voorsiening maak vir 'n program van skool- en gemeenskapsaktiwiteite wat daarop gerig was om die plattelandse gemeenskappe op te hef en te ontwikkel (Phelps-Stokes Report 1922:17, 29-30).

Verder moes een of twee strategies geleë instellings vir hoër onderwys geskep en voorsiening gemaak word vir die professionele opleiding van swartmense in medisyne, regte, onderwys, teologie en ingenieurswese (Phelps-Stokes Report 1922:48).

Onderwys in die kolonies moes dus voorsiening maak nie net vir die onderrig van "plaaslike" gemeenskapsgeoriënteerde inhoude nie, maar ook vir alle kurrikuluminhoude wat elders in die wêreld onderrig is, onder meer gevorderde tegniese en landboukundige, mediese, juridiese en teologiese inhoude (Phelps-Stokes Report 1922:16).

Alle kurrikuluminhoude moes egter die stempel van 'n gerigtheid op gemeenskapsbehoeftes dra. Wiskunde-onderrig moes byvoorbeeld met die tel van die aantal mans en vrouens in 'n bepaalde gemeenskap, die tel van al die siek mense in 'n sekere gemeenskap of die tel van die aantal gemeenskapslede wat in huise woon, begin (Lewis 1962(b):58).

□ Onderwysmedium

Vir die PSC was moedertaalonderrig 'n vereiste vir die handhawing en uitbouing van waardevolle stamgebruike en die selfrespek van die swartman. Daar is beweer dat alle mense oor 'n inherente reg op 'n eie taal beskik. Deur middel van 'n mens se moedertaal gee 'n mens uitdrukking aan jou eie persoonlikheid. Geen groter onreg kan gepleeg word as om 'n volk van sy taal te ontnem nie. Volgens die PSC was dit opvallend dat een van die eerste stappe wat volke normaalweg geneem het wanneer onafhanklikheid verkry is, was om aan taalsake aandag te skenk (Lewis 1962(b):63).

Geen aspek van onderwysvernuwing vereis waarskynlik versigtiger oorweging as wysigings met betrekking tot die onderwysmedium nie. Die veelvoudigheid van die inheemse dialekte en tale van Afrika was een van die mees komplekse en uitdagende probleme ten opsigte van die onderwys van Afrikane. Die aspekte wat volgens die PSC in ag geneem moes word wanneer daar oor die onderwysmedium besin moes word, was onder meer:

- die reg van elke volk op die gebruik van sy moedertaal
- die veelvuldigheid van moedertale - dit moet nie lei tot misverstande en wantroue nie, maar tot samewerking en vriendskap
- die begeerte van elke groep om direk met die regering te kan kommunikeer
- die wenslikheid daarvan dat swartmense ten minste een van die sogenaamde 'languages of the civilized nations' magtig moet wees (Phelps-Stokes Report 1922:25-26).

Benewens die bespreking van onderwysdoelstellings, -kurrikula en -medium het die PSC-verslag ook die aandag gevestig op vier belangrike gevolge van die onveranderde oorplanting van Europese onderwysinstellings op Afrika-bodem, naamlik:

- 'n verwaarloosing van skoolorganisasie en -inspeksie
- 'n versuim om 'n gebalanseerde onderwysbeleid wat onderwys aan sowel die massas as die elite sou verseker, daar te stel
- onvoldoende samewerking tussen die verskillende koloniale instellings en hul verteenwoordigers en
- die gebrek aan geleenthede vir Afrikane om deel te neem aan besluitneming rakende hul eie onderwys (Bude 1983:341).

Hierdie verslag is (en word steeds) deur vele beskou as 'n belangrike mylpaal in die onderwys van Afrika. Dit word beweer dat moderne onderwys in Afrika sy ontstaan daarin gehad het. Die onderliggende filosofie van die Phelps-Stokes-verslag is egter nie deur alle belanghebbendes aanvaar nie.

Volgens Bude (1983:351-353) is daar in sommige kringe aangevoer dat:

- die verslag nie deur Afrikane self geformuleer is nie maar op hulle afgedwing is en as 'n sogenaamde "top-down" aksie beskou kan word
- die behoeftes waarin onderwys in Afrika volgens die PSC moes voorsien, nie deur Afrikane self geïdentifiseer is nie en waar Afrikane wel geraadpleeg is, is hul menings geïgnoreer as dit nie in ooreenstemming met dié van die PSC was nie
- die heroriënteringsteorie gebaseer was op 'n onaanvaarbare siening van die Afrika-samelewing, naamlik dat Afrika-samelewings statiese eenhede was wat nie oor die vermoë beskik het om self by veranderde eksterne omstandighede aan te pas nie. Dié teorie het die feit dat sosiale aanpassing as 'n proses beskou kan word en dat die proses reeds in Afrika aan die gang was, misken
- landboukundige en handvaardigheidsgerigte onderwys nie 'n wyse was om die lewensomstandighede van die plattelandse gebiede te verbeter nie. Dit was bloot 'n versinnebeelding van "racist prejudice on the part of whites towards blacks"
- die vernuwingsplan sou lei tot 'n minderwaardige soort onderwys wat Afrikane net meer afhanklik sou maak van hul koloniale meesters.

Wat ook al die geval was, die verslag het aanleiding gegee tot 'n herbesinning oor die Britse koloniale onderwysbeleid (Makulu 1971:22). Volgens Fafunwa (1971:22) het die verslag die Britse regering se verwaarlosing van koloniale onderwys in Afrika, asook die teenstrydigheid tussen wat die skole onderrig het en wat die ware behoeftes van die gemeenskap was, openbaar gemaak. Die Britse regering was genoodsaak om meer betrokke te raak by onderwys in Afrika. 'n Advieskomitee vir Onderwys is in die lewe geroep ten einde antwoorde te soek op probleme wat die PSC geïdentifiseer het (vgl. Ball 1983:250; Makulu 1971:22).

Die komplekse aard van onderwys in Afrika, 'n strewe na 'n stelsel van politieke voogdyskap wat as gevolg van vredesonderhandelinge na die Eerste Wêreldoorlog ontstaan het, sowel as die publikasie van die Phelps-Stokes-verslag (1922) het die Britse Koloniale Kantoor in 1923 laat besluit om 'n permanente Advieskomitee vir plaaslike onderwys in Tropiese Afrika aan te wys en hierdie komitee is later uitgebrei na ander koloniale gebiede. In 1945 is dit vervang met die IUC (vgl. hierdie hfst. afd.1.3.4; Ashby 1966:190; Darko 1985:121).

2.3 Koersverandering na aanleiding van die verslag van die Advieskomitee vir onderwys (1923/1924)

In 1925 het die Britse Regering 'n beleidsdokument getiteld *1925 Memorandum on Education in British Colonial Territories*, gepubliseer. Hierdie dokument was grootliks die produk van die werksaamhede van die vroeër vermeldde Advieskomitee. Dit was die eerste amptelike beleidsdokument vir onderwys in Brits Afrika (Fafunwa 1974:124) en het tot die 1950's gegeld (Murphy 1976:3). In hierdie beleid is

voortgebou op die vernuwingsidees van die PSC (Sindima 1990:196). Die beleid wat deur D'Souza (1975:37) as die grondslag van die Britse heroriënteringsbeleid beskryf is, het onder meer daarvoor voorsiening gemaak dat daar in die onderwys rekening gehou moes word met die aanlegte, vermoëns, beroepsmoontlikhede en tradisies van die verskillende gemeenskappe waarvoor die onderwys bedoel was. Die beleid het bepaal dat daar in die kolonies meer op beroepsgerigte opleiding gekonsentreer moes word en dat daar weggebreek moes word van akademiesgeoriënteerde onderwys (Ball 1983:250; Fafunwa & Aisiku 1982:23). In die beleid is ook voorkeur verleen aan die gebruik van die moedertaal as onderrigmedium en die voorsiening van handboeke in die moedertaal (vgl. D'Souza 1975:37; Fafunwa 1974:124).

Alhoewel die beleid op elementêre en sekondêre onderwys gefokus het, het dit duidelik uitgespel dat instellings vir hoër onderwys ook in diens van die gemeenskap moes staan. Hoër onderwys moes dus 'n klein groepie mans en vrouens oplei vir sekere beroepe en professies sonder om hulle kultureel van die tradisionele massas te vervreem. Hierdie elite groepie moes help om verandering onder Britse leiding en toesig te laat plaasvind (Murphy 1976:4).

Die voorsitter van een van die sub-komitees van die Advieskomitee, James Currie, het in 1933 'n kort verslag opgestel wat mettertyd bekend geraak het as die Currieverslag en wat tot verdere vernuwing in hoër onderwys gelei het (Darko 1985:119).

2.3.1 Die Currieverslag (1933)

Die Currievoorstelle het daarop neergekom dat 'n koloniale universiteit waarlik inheems en gerig op die behoeftes van die gemeenskap wat dit ondersteun, moes wees (Ashby 1966:220).

Currie het gepoog om 'n balans met betrekking tot die "dubbele lojaliteit" van die universiteit (werk ten behoeve van nasionale belang tesame met 'n poging om internasionale standaarde te handhaaf) te bewerkstellig en het gevolglik die klem laat val op twee begrippe: relevansie en kwaliteit. Universiteite in Brits-koloniale Afrika-gemeenskappe moes waarlik inheems wees, gerig op plaaslike behoeftes en omstandighede (relevant), maar moes terselfdertyd standaarde handhaaf wat gelykstaande was aan dié van ander universiteite buite Afrika (kwaliteit) (Ashby 1966:215-216).

In die verslag is onder meer die volgende aangeleenthede, wat op die stigting van 'n Afrika-universiteit betrekking gehad het, bespreek:

- Die onderwysbeleid wat goedgekeur is deur die staatsekretaris, wat in verskeie Afrika-gebiede gevolg is en wat gegrond was op die beginsel dat die onderwys die natuurlike aanlegte van die betrokke volk moet bevorder en die spesifieke agtergrond en behoeftes van die Afrika-milieu in ag

moet neem.

- Die feit dat al hoe meer Afrikane, veral vanuit die Weskus-gebiede, hul geboortelande verlaat het om voorgraadse kursusse aan Amerikaanse en Europese universiteite te gaan volg en dat die meeste van hierdie studente sukses met hul studies behaal het.
- Die neiging in onderwysinstellings in Afrika om geleidelik met die gebruik van eksaminering weg te doen. Dit was onder meer die gevolg van enersyds die opvatting dat eksterne toetse (opgestel vir studente uit 'n Europese milieu) 'n nadelige invloed op die ontwikkeling van plaaslike onderwys gehad het en andersyds 'n dringende behoefte aan 'n soort onderwys wat aansluiting kon vind by plaaslike omstandighede en 'n ware Afrika-kultuur kon bou (Currie Report 1933:476-477).

Om relevansie te verseker, het die Currieverslag (1933:479-480) aanbeveel dat daar in die kurrikulum minder aandag geskenk moes word aan akademiese (teoretiese) vakke en meer aan vaardigheids-, dit wil sê praktiese vakke.

Die Currieverslag (Ashby 1966:478-480) het verder verwys na die regering se aandeel in die opbou van die aansien van die Afrika-universiteit. Daar moes in gedagte gehou word dat die ivoortoringbeeld van die universiteit tesame met die verbondenheid van die universiteit aan koloniale regerings, die universitêre instellings baie ongewild by die algemene publiek gemaak het:

This can only be effectively demonstrated in our view by a Government declaration that the degrees and diplomas granted by such Universities would rank equally with those of extra-African Universities in respect of Government employment, and by the full and continuous implementing of that declaration in administrative practice (Currie Report 1933:478-479).

Die verslag is deur die Koloniale Kantoor ontvang en aan al die goewerneurs in Engelse kolonies vir kommentaar voorgelê. Daarna is hierdie inisiatief om verandering en/of vernuwing in Afrika-onderwys te weeg te bring, in die kiem gesmoor omdat die betrokke goewerneurs die verslag bloot geïgnoreer het (Darko 1985:119).

Die Currieverslag is sonder geesdrif deur die koloniale regerings van Wes-Afrika ontvang en het ook nie die Oos-Afrikaanse direkteure van onderwys beïndruk nie. In Uganda is dit egter met meer entoesiasme ontvang. As 'n uitvloeisel van samesprekings gedurende September 1935 tussen mnr. Jowitt, die direkteur van onderwys in Uganda, en die Curriekomitee, is aanbeveel dat daar 'n klein komitee aangestel moes word om die Ugandaregering in die ontwikkeling van die Makerere-universiteit te adviseer (Ashby 1966:197). Hierdie komitee, onder voorsitterskap van Earl de la Warr, die onderminister van kolonies, het bekend gestaan as die De la Warrkomitee (Matthews 1986:105).

2.3.2 De la Warrverslag (1937)

Die De la Warrverslag in verband met die stigting van die Makerere-universiteit is in 1937 gepubliseer (Ashby 1966:220). Die De la Warrverslag was die eerste gepubliseerde uiteensetting van Britse beleid ten opsigte van hoër onderwys in Tropiese Afrika (Ashby 1966:197; Murphy 1976:7). Alhoewel die verslag hoofsaaklik op Tropiese Afrika gekonsentreer het, het dit die ganse onderwysstelsel in Britse kolonies in oënskou geneem (White 1993:30).

Die De la Warrverslag het voortgebou op die vernuwings- en heroriënteringsgedagtes van die PSC. Die verslag is gekenmerk deur 'n positiewe ingesteldheid ten opsigte van 'n universiteit wat gerig was op plaaslike behoeftes (Murphy 1976:7).

Wat die oorkoepelende doel van onderwys betref, het die komitee met 'n aanhaling van die Minister van Kolonies, Ormsby-Gore volstaan:

One of the essential aims not only of every university, but of every school, should be to preserve and enhance indigenous local tradition and culture (Murphy 1976:7).

Volgens die verslag was die De la Warrkomitee ten gunste van 'n universiteitskurrikulum wat 'n vermenging van Europese en Afrika-idees bevat maar die klem op beroepsgerigte terreine soos landbou, medies en onderwys geplaas het. Tog is beklemtoon dat 'n universiteit, nie 'n beroepsgerigte kollege nie, voorgestaan is (Murphy 1976:7). Die verslag het ook die belangrikheid van die instelling van 'n nuwe vak, naamlik Afrika Studies, of 'n aangepaste/veranderde 'arts programme' beklemtoon (Murphy 1976:8).

Net soos die Currierverslag het die De la Warrverslag ook melding gemaak van die kwessie van standarde en die bevordering van die aansien van 'n Afrika-universiteit. Streng toelatingsvereistes en affiliasie met die Universiteit van Londen is voorgestel as waarborge dat internasionale standarde gehandhaaf sal word. Daar is beweer dat die behoud van Britse kurrikula nie noodwendig die behoud van standarde sou verseker nie (Murphy 1976:7).

Die heroriëntasie en uitbouing van die universiteitswese in Afrika is deur die Channonkomitee, wat sy werksaamhede in 1941 begin het, verder gevoer.

2.3.3 Die werksaamhede van die Channonkomitee (1943)

Alhoewel die Channonkomitee, onder voorsitterskap van Prof. H J Channon¹², ten gunste van 'n imperiale universiteit was, het dit die standpunt gehandhaaf dat koloniale universiteite verinheems moes word en nie net bloudrukke van Britse modelle moes wees nie (Ashby 1966:207, 220).

Met betrekking tot die missie van hoër onderwysinstellings, universitêre navorsing, kurrikula en standaarde het die Channonkomitee die volgende standpunte gestel:

- Hoër onderwysinstellings moes hulleself nie slegs toewy aan die opleiding van professionele mense met hoogs-gespesialiseerde tegniese kennis nie, maar moes ook in dieselfde mate toegewyd wees aan die voorbereiding van hierdie mense vir diens aan die gemeenskap; aan die ontwikkeling van leiers. Dit het veronderstel dat studente nood gehad het aan karaktervorming en dat hulle gelei moes word tot diens aan en die aanvaarding van verantwoordelikheid teenoor hul eie mense.
- Dit was van die uiterste belang dat navorsing van die begin van 'n Afrika-universiteit af 'n sentrale rol in hoër onderwys moes speel. Die Komitee het die argument dat universiteite hul tyd gedurende hul aanvangsjare uitsluitlik aan onderrig moet bestee en dat navorsing later kan volg, as misleidend beskou. Verkeerde persepsies word maklik in onderontwikkelde gemeenskappe gevestig en kan later baie moeilik gewysig word. Navorsing op grootliks onontginde terreine en wat verband hou met die Afrika-omstandighede, moes gevolglik van meet af aangemoedig word (Channon Report 1943:503.)

Volgens die Channonverslag was daar verder baie tekens wat daarop gedui het dat die gebruik om eksterne grade toe te ken, opvoedkundig ongesond was en in werklikheid die beste bedoelings van onderwys ondermyn het. Eerstens het die leerplanne in baie vakke geen verband getoon met die agtergrond en onderwysbehoefte van die mense wat dit bestudeer het nie en tweedens is die belangrike beginsel dat die kurrikula die eksamen bepaal en nie die eksamen die kurrikula nie, geïgnoreer (Channon Report 1943:509).

Die hoofdoel met die stigting van eie Afrika-universiteite moes wees om die toenemende uitvloei van mans en vrouens (wat 'n belangrike bydrae tot die ontwikkeling en welvaart van hul eie lande kon lewer) na universiteite in die buiteland, stop te sit. Afrika-universiteite moes daarom "inheems" wees en nie geskoei wees op die tradisioneel Britse lees nie. Buiten om professionele studiegeleenthede te verskaf, moes Afrika-universiteite ook ontwerp word om swart kulturele moontlikhede te ontwikkel en

¹² Channon het 'n leidende rol gespeel in 'n onderwyskommissie wat Maleisië in 1938-39 besoek het. Na 1940 was Channon, as lid van die Advieskomitee, waarskynlik die belangrikste rolspeler in gesprekvoering oor hoër onderwys (Ashby 1966:206).

om plaaslike probleme op te los (Channon Report 1943:510).

Net soos die De la Warrkomitee het die Channonkomitee ook beklemtoon dat 'n verandering van kurrikula nie noodwendig 'n verlaging van standarde impliseer nie (Channon Report 1943:513).

Channon se entoesiasme ten opsigte van die ontwikkeling van hoër onderwys in die kolonies, het Oliver Stanley, die Minister van Kolonies, so beïndruk dat hy op 13 Julie 1943 aangekondig het dat daar 'n kommissie van ondersoek onder voorsitterskap van Sir Cyril Asquith aangewys gaan word om dié aangeleentheid verder te ondersoek en dat daar terselfdertyd 'n kommissie onder voorsitterskap van Walter Elliot aangewys gaan word om aanbevelings ten opsigte van hoër onderwys in Wes-Afrika te maak (Ashby 1966:212).

2.4 Die werksaamhede en aanbevelings van die Asquith- en Elliotkommissies (1943-1945)

Die Asquithkommissie het die missie van 'n Afrika-universiteit as die verfyning en behoud van dit wat die beste is vir plaaslike tradisies en kulture omskryf. Om hierdie belangrike opdrag te kon uitvoer, het die Asquithkommissie sekere riglyne ten opsigte van navorsing, standarde, kurrikula en die onderrigmedium neergelê:

Alvorens 'n Afrika-universiteit bogenoemde missie kon onderskryf, sou dit eers die plaaslike tradisies en kulture moes bestudeer en verwerk tot 'n kennisstruktuur wat onderrig en geëksamineer kon word. Die eerste stap om die aard van universiteite in Afrika te vernuwe was dus om navorsing ten opsigte van Afrika-tradisies en -kulture te stimuleer en die resultate in handboeke vas te vang (Ashby 1966:221). Die Kommissie het aanbeveel dat navorsing gedoen word in verband met plaaslike probleme en dat daar gefokus word op die biologiese, antropologiese en politieke aspekte daarvan (Ashby 1966:218). Daar is ook aanbeveel dat universiteite navorsing moes onderneem in verband met die geskiedenis, tale en kulture van die gemeenskappe wat hulle dien, en dat vakke soos Geskiedenis, Geografie, Sosiologie, Staatsleer en Linguistiek, die bevindinge van sulke navorsing moes vertoon (Murphy 1976:12).

Vernuwingspogings is gekniehalter deur vrese dat standarde verlaag sou word as kurrikula met Afrika-inhoude gevul word. Die Asquithkommissie het met dieselfde probleem as die vorige kommissies geworstel, naamlik hoe om hoër onderwys vir swartmense relevant te maak en terselfdertyd hoë standarde te handhaaf (Ashby 1966:212). In dié opsig het die Asquithkommissie dieselfde uitweg as die meeste van die vorige kommissies gekies, naamlik om aan te beveel dat 'n Afrika-universiteit met die Universiteit van Londen moes affilieer. Die Kommissie het ook aanbeveel dat spesiale voorsiening gemaak moes word vir streng toelatingsvereistes en dat daar in sommige gevalle selfs voorbereidende kursusse vir graadstudie ingestel moes word (Lewis 1962(a):15).

Hoewel geringe aanpassings in kurrikula aangebring is om te voldoen aan behoeftes van plaaslike gemeenskappe, is kurrikula vir Wes-Afrikaanse instellings vir hoër onderwys opgestel met die vooronderstelling dat Afrikane geen inheemse kultuur het wat die moeite werd is om te bestudeer nie en geen gemeenskapsamestelling wat die aandag van studente behoort te geniet nie. Gevolglik het 'n Afrikaan dikwels 'n BA-graad behaal sonder dat hy enigiets van die ingewikkelde politieke en sosiale struktuur van sy eie gemeenskap geleer het. Die Britte behoort egter nie alleen die blaam vir die toedrag van sake te dra nie, want Brits Wes-Afrikaanse akademici/geleerdes was self openlik agterdogtig rakende enige poging om die konvensionele kurrikulum te verander, omdat hulle 'n veranderde kurrikulum as 'n poging tot verlaging van standaarde beskou het (Ashby 1966:19-21).

In 'n poging om kurrikula meer relevant te maak het die Kommissie aanbeveel dat Europese plante en diere met plaaslike eweknieë in die studie van Biologie vervang moes word en dat alternatiewe eksamenvraestelle in Geskiedenis geskryf moes word sodat die koloniale studente kon konsentreer op die geskiedenis van hul eie lande (Ashby 1966:222).

Die Asquithkommissie het aanbeveel dat universiteite moes voorsien in die behoefte aan geskrewe literatuur in tale wat nie daarvoor beskik het nie. Universiteite moes ook, benewens linguistiese navorsing, onderwysers oplei in metodes wat toepaslik was vir die onderrig van plaaslike tale (Lewis 1962(a):16).

Die Elliotkommissie se aanbevelings was grotendeels 'n uitbreiding van die beginsels wat deur die Asquithkommissie neergelê is, maar dit het 'n groter sensitiwiteit vir plaaslike behoeftes vertoon. Die Kommissie het sy werksaamhede in September 1943 begin en sy verslag in Junie 1945 voltooi. Hoewel die Kommissie sowel 'n meerderheids- as 'n minderheidsverslag uitgebring het, was hy eenstemmig daaroor dat daar 'n behoefte aan opgeleide Afrikane in Wes-Afrika beide op die kort- en langtermyn bestaan het (Fafunwa 1974:144-145). Dit het aanbeveel dat die nuwe universiteitskolleges studente moes voorberei vir grade van die Londonse universiteit, maar dat sillabusse "modified to suit local needs" moes wees (Mahood 1969:28).

Na aanleiding van die aanbevelings van die Asquithverslag en die bevindinge van navorsingsprojekte wat deur die IUC gedurende die veertigerjare onderneem is, is aanbeveel dat die Britse Regering die stigting van nog universiteite in Afrika moes onderneem (Nwanwene 1968:204). Vyf nuwe universiteitskolleges is dan ook tussen 1946 en 1954 gestig: die Universiteitskollege van die Gold Coast (Ghana), die Universiteitskollege van Ibadan in Nigerië, die Makerere-kollege in Uganda, die Universiteitskollege van Rhodesië en Nyassaland en die Universiteitskollege van Khartoem (Murphy 1976:14). Die belangrikste oogmerk met die stig van Afrika-universiteite was om die Britse Regering se program van sosiale en ekonomiese ontwikkeling wat uiteindelik moes lei tot selfregering, te ondersteun (Machyo 1969:13). Die oordrag van politieke mag, moes gepaard gaan met die lokalisering van die staatsdiens. Die koloniale

staatsdiens moes in 'n nasionale, openbare staatsdiens verander word deur blanke, Europese personeel te vervang met Afrikane. Daar is van universiteite verwag om die kandidate vir hierdie lokaliseringproses voorsien (Nwanwene 1968: 205-206, 208).

Die vrystelling van die Elliotverslag in 1945 het saamgeval met die einde van die Tweede Wêreldoorlog. Na die Tweede Wêreldoorlog was daar 'n skerp toename in belangstelling in Afrika as gevolg van politieke gebeure in die meeste Afrika-lande, 'n groter waardering vir die ekonomiese bronne en strategiese belang van Afrika en om in die lig van die Koue Oorlog tussen die VSA en die USSR die guns van Afrika-lande te wen. Hierdie toename in belangstelling het gelei tot die hou van verskeie konferensies en internasionale seminare oor die probleme van Afrika (Ngcobo 1956:431). Een van hierdie konferensies was die Cambridgekonferensie.

2.5 Die Cambridgekonferensie (1952)

Die Nuffield Foundation¹³ het 'n ondersoek na onderwys in Afrika gelas, en twee studiegroepe is in die lewe geroep. Die een groep, onder leiding van Dr G B Jeffery, het onderwys in Wes-Afrika ondersoek en die ander groep, onder leiding van AL Binns, het onderwys in Oos- en Sentraal-Afrika ondersoek. Hierdie studiegroepe is opgevolg met die sogenaamde Cambridgekonferensie (King's Kollege, 8-20 September 1952 onder voorsitterskap van Sir Phillip Morris - toe vise-kanselier van Bristol Universiteit) en 'n verslag wat bekend geword het as die Nuffieldverslag (Nuffield Foundation 1953:ix-x). Die belangrikste doelwit van die Cambridgekonferensie was om die onderwysstelsel in Afrika te bespreek. Die mees algemene kritiek op die onderwysstelsel was dat dit verwyderd was van die werklikheid, te boekgerig en akademies was en aanleiding gegee het tot 'n afkeer in hande-arbeid en 'n landelike lewe. Die Nuffieldverslag het bovermelde kritiek onder twee punte uiteengesit, naamlik dat die onderwys nie 'n voldoende aantal studente tot 'n hoër onderwysvlak laat vorder het nie en dat die onderwysstelsel nie 'n liefde vir die Afrika-kultuur bevorder het nie.

Die Nuffieldverslag (Nuffield Foundation 1953:67) het onder meer soos volg berig:

...the aim of education must be to prepare Africans to live in their own country, and the system of education must not represent a pale reflection of that given in England, where conditions are altogether different. What we seek in effect is a more liberal education for Africans based on their own African environment and on their own way of life.

Uit die referate wat by die Cambridgekonferensie gelewer is, kan afgelei word dat daar 'n teenstrydigheid bestaan het tussen die onderwysdoelwitte wat deur die koloniale regerings gestel is en dit wat in die praktyk gebeur het. Daar is hoofsaaklik twee redes hiervoor aangevoer. Die belangrikste

¹³ Die Nuffield Foundation het sy ontstaan te danke gehad aan die Britse filantroop en nyweraar, William Richard Morris Nuffield (1877-1963). Hy was aanvanklik 'n fietsmaker maar later 'n beroemde motorfabrikant wat die Wolseley-, M.G.- en Riley-motorfabrieke besit het (*Ensiklopedie van die wêreld* 1973, s.v. 'Nuffield')

rede was dat die Afrika-omstandighede nie in ag geneem is toe onderwysbeplanning gedoen is nie. Onderwys is slegs gesien as 'n middel om junior amptenare vir hoër poste op te lei. Die tweede rede wat aangevoer is, was dat onderwysbeplanning gedoen is vir Afrikane in plaas van saam met hulle; dat diegene vir wie die onderwys bedoel was nie oor hulle behoeftes geraadpleeg is nie (Makulu 1971:27).

Die studiegroep onder leiding van Binns se verslag het daarvan melding gemaak dat die Makerere-universiteitskollege en die Universiteitskollege van Oos-Afrika ter wille van beoogde **afrikanisering** van die administratiewe dienste baie meer gegradueerdes sou moes oplewer. Die Binns-kommissie het aanbeveel dat 'n *School of African Languages* aan Makerere-universiteitskollege geopen moes word. Vanweë die belangrikheid van landbou en vee in die Afrika-lewe, is verder aanbeveel dat universiteite, op navorsings- en onderriggebied, spesiaal aandag moes skenk aan Landbou- en Veeartsenykunde en dat bestaande diplomakursusse op genoemde studieterreine tot graadkursusse uitgebou moes word (Nuffield Foundation 1953:100-101).

Die heroriëntasiebeleid van die Britse koloniale regering en die gevolglike kreet vir spesiale onderwys vir Afrikane, is nie as edel deur die Afrikane beskou nie. Afrikane het die beleid van heroriëntasie gesien as 'n gevolg van groeiende pseudowetenskaplike rassisme en die neo-imperialisme. Daar is aangevoer dat die onderwys vir Afrikane nie meer slegs namaaksels van die onderwys vir blankes wou wees nie en dat opgeleide Afrikane wanaangepas was as gevolg van die literêre onderwys wat nie in die werklike behoeftes van Afrikane voorsien het nie (Nyaggah 1980:85). Volgens Hunt Davis (1980:102) was Afrikane teen die heroriëntasiebeleid gekant omdat hulle dit as staties beskou het. Dit het byvoorbeeld glad nie voorsiening gemaak vir die toekoms van Afrikane in stede nie, maar was net gerig op die bevordering van lewe op die platteland. Die meeste Afrikane was oortuig dat die heroriëntasiebeleid eintlik ten doel gehad het om Afrikane ondergeskik aan blankes te hou (Hunt Davis 1980:102).

In die volgende hoofstuk word daar gekyk na die **afrikanisering** van Afrika-universiteite na die politieke onafhanklikwording van 'n groot aantal Afrika-state.

Hoofstuk 4

Afrikanisering van Afrika-universiteite sedert die sestigjare van die twintigste eeu

1	Inleiding	82
2	Afrikanisering van Afrika-universiteite gedurende die eerste ontwikkelingsdekade van Afrika (1960's)	82
2.1	Dekolonisasie en die afrikanisering van Afrika-universiteite	82
2.2	Addis Abebakonferensie (15 - 25 Mei 1961)	86
2.3	Internasionale Seminaar in verband met inter-universitêre samewerking in Wes-Afrika (11 - 16 Desember 1961)	87
2.4	Tananarivekonferensie (3 - 12 September 1962)	88
3	Onderwys gedurende die tweede ontwikkelingsdekade van Afrika (1970's)	91
3.1	Accrakonferensie (Julie 1972)	91
3.2	Lagoskonferensie (27 Januarie - 4 Februarie 1976)	93
4	Afrika-universiteite gedurende die laat-twintigste eeu	93
4.1	Hararekonferensie (28 Junie tot 3 Julie 1982)	94
4.2	Uitsprake oor Afrika-universiteite gedurende die laat-twintigste eeu	96

1 Inleiding

Hoewel kongresgangers by die Cambridgekonferensie onderneem het om te werk vir onderwys wat meer in ooreenstemming met Afrika-behoeftes was, is universiteite in Afrika teen die vroeë sestigerjare steeds gekenmerk deur gemeenskapsvreemde kulture, elitisme en 'n gerigtheid op ekonomiese gewin. Hulle het volgens Ajayi (1973:13) geen wortels in die kultuur van die Afrika-persoon gehad nie.

2 Afrikanisering van Afrika-universiteite gedurende die eerste ontwikkelingsdekade van Afrika (1960's)

Tiperend van die 1960's was die politieke onafhanklikwording van Afrika-state. Elf Engelssprekende en vyftien Franssprekende Afrika-kolonies het tussen 1960 en 1966 politieke onafhanklikheid verkry (Yoloye 1985:241). Hierdie periode staan dan ook bekend as die Eerste Ontwikkelingsdekade van Afrika (Sifuna 1990:168).

2.1 Dekolonisasie en die **afrikanisering** van Afrika-universiteite

Die politieke onafhanklikwording van Afrika-state het die behoefte van die betrokke state aan opgeleide mense vergroot, aangesien persone gevind moes word om verantwoordelikhede te dra en poste in die publieke en private sektore te vul wat vroeër vir koloniale administrateurs gereserveer was (vgl. Biobaku 1962-63:301; Caldwell 1960:143; Uchendu 1979:6). Onafhanklike Afrika-state het 'n hoë prioriteit aan nasiebou en ontwikkeling begin verleen ten einde die beweerde denasionaliserende effek van koloniale onderwys teen te werk (vgl. Caldwell 1960:145; Machyo 1969:17; Ngara 1995:x; Rimmington 1965:110). Die stigting van nuwe en die hervorming van bestaande hoër onderwysfasiliteite is as 'n noodsaaklike deel van die sosiale en ekonomiese rekonstruksie beskou en die primêre funksie van universiteite was om opgeleide personeel te lewer wat selfregering en volkome onafhanklikheid kon verseker (vgl. Chileshe 1992:170; Machyo 1969:15; Ngara 1995:x; UNESCO 1963:11). 'n Gees van selfstandigheid, selfvertroue en selfrespek moes onder swartmense gekweek en bevorder word (vgl. Machyo 1969:15; Mugomba & Nyaggah 1980:2). Dit is in hierdie konteks dat **afrikanisering** deel van die dekolonisasieproses was (Goosen *et al.* 1989:7).

Onafhanklikheid het kwelvrae rakende die aard van 'n universiteit en 'n behoefte na vernuwing regoor Afrika laat posvat. Teen die einde van die 1960's was hoër onderwys in Afrika vasgevang in pogings om homself te bevry van die koloniale verlede en 'n eie institusionele karakter vir die Afrika-universiteit te vestig (vgl. Hanna 1975:11; Mahood 1969:29; Ngara 1995:xiii; Urch 1992:2). Nie net bestaande universiteite nie, maar ook die universiteite wat na onafhanklikheid as "monumente van onafhanklikheid" gestig is, is beskou as belangrike instrumente van ontwikkeling wat aangewend moes word in die stryd teen sogenaamde intellektuele kolonialisme (vgl. Biobaku 1962-63:301; Fajana &

Anjorin 1979:111; Ngara 1995:x).

Die **afrikanisering** van universiteite in Afrika het reeds voor onafhanklikheid begin, maar die proses het relatief stadig verloop (Hanna 1975:11). Afrikane was nie geïnteresseerd in 'n blote wysiging van enkele aspekte van onderwys nie, maar het toenemend 'n algehele heroriëntasie van onderwys met betrekking tot intrinsieke Afrika-waardes geëis (Makulu 1971:34). Na die verkryging van onafhanklikheid het daar 'n periode van, soos Aidoo (1977:13) dit noem, "rapid Africanization" gevolg. Hierdie proses het die aandag op verskeie aspekte rakende die Afrika-universiteit laat val, onder meer op die konstitusie en missie van 'n Afrika-universiteit, standarde, personeelsamestellings, kurrikula, die onderskeiding van vakdisseplines en die elitistiese aard van die universiteite.

□ Die konstitusie van 'n Afrika-universiteit

Met die vestiging van universiteite op Afrika-bodem is die politieke verskille tussen Europa en Afrika misgekyk (Ashby & Anderson 1965-66:338). Konstitusionele patrone is onveranderd deur Afrika-universiteite oorgeneem maar universiteitsowerhede kon nie daarin slaag om die outonomie van universiteite te verseker nie. Drie redes kan hiervoor aangevoer word: eerstens is die konstitusies van universiteite in parlementêre wette opgeneem en dit kon dus sonder oorlegpleging met universiteite, na die goeddunke van politieke owerhede verander word; tweedens was die bewoording op plekke misleidend en het dit nie daarin geslaag om as 'n rigtingwyser vir prosedure-aangeleenthede te dien nie. In Afrika, is die frase "to give directions to the senate" geïnterpreteer as 'n verantwoordelikheid wat op die Universiteitsraad gelê word en sodoende is uitvoerende magte aan die kanseliers van universiteite gegee. Derdens kon die Afrika-universiteit nie beskerm word teen politieke druk nie. Die uitvoerende rade het uit akademiese lede sowel as "lay members" bestaan en laasgenoemde (wat in die meerderheid was) was gewoonlik ook vooraanstaande politieke figure (vgl. Ashby & Anderson 1965-66:355-356; Cranford Pratt 1965:424).

□ Die missie van die Afrika-universiteit

Een van die belangrikste kwelvrae waaroor die nuwe onafhanklike regerings uitsluitel moes verkry, was die aard en doel van die onderwysfasiliteite wat hulle moes voorsien (Matthews 1963:38). Daar is onder meer geëis dat universiteite instrumente vir sosio-ekonomiese ontwikkeling moes wees (vgl. Chileshe 1992:169-170; Mazrui 1992:95; Uchendu 1979:1, 7); daar is selfs na Afrika-universiteite verwys as "development universities" (Coleman & Court 1993:295). In die lig daarvan is die klem in universiteite nie op die verkryging van blote teoretiese kennis geplaas nie, maar op die vind van praktiese oplossings (Hanna 1975:12). Daar is van universiteite verwag om die gemeenskap te dien deur direkte, onmiddellike en praktiese handelinge wat kon lei tot die verbetering van die omstandighede van die volle samelewing (Coleman & Court 1993:295). Bruikbaarheid het die wagwoord geword; Afrika-universiteite

moes gerig wees op die relevante, en die relevante is gesien as dit wat verband gehou het met die behoeftes van ontwikkelende, grootliks derdewêreldsamelewings (Aidoo 1977:13, 15). Universiteite is beskou as instrumente vir verandering, vir die behoud van politieke onafhanklikheid, vir die oplossing van probleme soos armoede, onkunde en siektes en vir die opleiding van nasionale leiers (vgl. Aidoo 1977:13; Burns 1965:120-121; Kwapong 1973:1; Saunders 1992:iii,6; Wagaw 1973:4). Die nasionale leiers moes ware Afrikane wees en nie slegs replikas van hulle gewese koloniale meesters en meesteresse nie (Coleman & Court 1993:295).

□ **Standaarde**

Daar was by die meeste opgevoede Afrikane die vrees dat enige iets anders as 'n tradisionele universiteit noodwendig 'n verlaging van standarde tot gevolg sou hê. Die aanvanklike spesiale verhoudings van Afrika-universiteite met hulle Europese eweknieë was veral daarop gemik om hoë standarde te vestig en die behoud daarvan te verseker, veral aangesien dit gehandhaaf is gedurende 'n tydperk toe Afrikane die behoefte gehad het om te bewys dat hulle intellektuele vermoëns gelykstaande aan dié van ander mense en rasse is (vgl. Boshoff 1970:8; Busia 1964:84; Rimmington 1965:106).

□ **Personeelsamestelling**

Nuwe Afrika-state was onder geweldige druk om universiteite uit te brei ten einde die vervanging van buitelanders met Afrikane te versnel. Universiteite moes 'n tweeledige funksie in hierdie opsig vervul. Eensyds moes universiteite genoeg opgeleide Afrikane voorsien om buitelanders so gou moontlik te kon vervang en andersyds is universiteite self ook aan 'n **afrikaniseringsproses** (in die sin dat universiteitspersoneel van Europese afkoms met Afrikane vervang moes word) onderwerp (vgl. Burns 1965:139; Caldwell 1960:145; Coleman & Court 1993:8-9).

□ **Kurrikula**

Daar is geëis dat swart nasionalisme in kurrikula bevorder moes word deur onder meer dít wat as uniek aan die Afrika-persoonlikheid beskou is, te beklemtoon (Urch 1992:1). Een van die resultate van swart nasionalisme gedurende die sestigerjare was agitatie vir die samestelling van kurrikula wat aansluiting sou vind by die behoeftes en ideale van Afrikane (Rimmington 1965:110). Daar was 'n brandende begeerte om inhoude rakende Afrika-kulture soos die volgende by universiteitskurrikula in te sluit: tradisionele politieke stelsels, gewoontereg onder mense van Afrika, die verbouing van landbouprodukte en die versorging van diere; Afrika-filosofieë, -gedragskodes, -tale, -musiek en -danse (Kgware 1978:bladsye ongenommer).

'n Algemene punt van kritiek wat op hoër onderwysinstellings in Afrika uitgeoefen is, was dat hulle nie genoeg gedoen het om onderrig en navorsing op die gebied van tegnologie (wat Afrika so dringend nodig gehad het) te bevorder nie. Volgens Busia (1964:83) was dit vir universiteite in Afrika van die uiterste belang om te besluit in watter mate tegnologie in hul onderrig- en navorsingsprogramme geakkommodeer moes word. Ten spyte van hoër koste daaraan verbonde, moes Afrika-universiteite prioriteit verleen aan ingenieurswese, argitektuur, mynwese en medies (Busia 1964:84).

Olubummo & Ferguson (1960:102) het aanbeveel dat Arabies in plaas van Latyn beklemtoon moes word, dat Afrika-musiek, -beeldhoukuns en inheemse godsdienste indringend bestudeer moes word en dat Afrika-waardes, soos solidariteit binne gesinne en families en respek vir oueres op die voorgrond geplaas moes word.

Een van die wyses waarop 'n Afrika-georiënteerde kurrikulum bevorder kon word, was deur middel van die instelling van die vak Afrika Studies. Alhoewel daar algemene instemming bestaan het dat universiteite in Afrika meer aandag aan Afrika Studies moes gee, was daar verskillende standpunte ten opsigte van die wyse waarop dit gedoen moes word (vgl. Biobaku 1962-63:285; Busia 1964:88; Olubummo & Ferguson 1960:103). 'n Standpunt wat veral in Engelssprekende Afrika-state gehandhaaf is, was dat Afrika Studies die kern van alle universiteitskurrikula moes vorm. Ten einde dít te kon doen, is die daarstel van Institute vir Afrika Studies om navorsing te koördineer en kennis oor Afrika te bevorder, as noodsaaklik beskou. In Franssprekende Afrika-state is geoordeel dat voorsiening gemaak moes word vir die bestudering van vakke wat spesifiek met Afrika te doen het. Die basiese graadkurse moes behalwe vir geringe veranderinge dieselfde bly as dié wat aan Franse universiteite aangebied is (Busia 1964:87). 'n Derde standpunt is deur universiteite in die Kongo gehuldig. Kurse moes spesiale verwysings na Afrika-omstandighede bevat (Busia 1964:87). Hiervolgens is 'n heroriëntasie van kurrikula ten doel gestel (vgl. Biobaku 1962-63:285-287; Busia 1964:86-88).

□ **Onderskeiding van vakdisiplines**

Daar is ook sterk kaspie gemaak teen 'n verdeling van die werklikheid in vaste wetensgebiede of dissiplines; 'n Afrika-universiteit moes veel eerder 'n globalistiese perspektief handhaaf en inter-dissiplinêre onderrig en navorsing nastreef (Ballantine 1977:22-23). Redes wat ter ondersteuning van bovermelde standpunt aangevoer is, het onder meer die volgende ingesluit:

- Studente wat aangemeld het vir studie aan Afrika-universiteite het meestal 'n swak algemene onderwysagtergrond/basis gehad en vroeë spesialisering sou die situasie net vererger.
- Die posisies waarvoor gegradueerdes benodig is, was posisies wat reeds in 'n vroeë stadium van hulle loopbane groot verantwoordelikhede van gegradueerdes vereis het.

- Die pas waarteen verandering in die toekoms sou plaasvind, sou na verwagting baie vinnig wees en breë studierigtings sou studente beter voorberei om verandering te hanteer (vgl. Ballantine 1977:22-23; Busia 1964:85; Goma 1989:22).

▫ Elitistiese aard van die universiteite

Aspekte wat die verkryging van onafhanklikheid op die voorgrond gebring het, was die oneweredige verspreiding van infrastruktuur wat van die koloniale era oorgeërf is en die politieke eis vir uitgebreide onderwysgeleenthede as 'n simboliese wyse om die beloftes wat met onafhanklik-wording gemaak is na te kom. Die taak wat die onafhanklike Afrika-regerings in die gesig gestaar het, was om die onderwysstelsel van 'n selektiewe, elitistiese stelsel na 'n massa-georiënteerde stelsel te verander onder meer deur onderwysgeleenthede so wyd moontlik te versprei. Universiteitsonderwys is nie meer beskou as 'n instrument vir individuele ontwikkeling en bevoordeling nie, maar as 'n sosiale diens (vgl. Machyo 1969:15, 16; Uchendu 1979:6; Urch 1992:2).

Dit wil voorkom asof die beklemtoning van 'n Afrika-georiënteerde soort onderwys deur die verkryging van politieke onafhanklikheid gestimuleer is (vgl. Makulu 1971:34; Uchendu 1979:1). Dit is verder by geleentheid van onder meer die Addis Abebakonferensie, die Internasionale seminaar in verband met interuniversitêre samewerking in Wes-Afrika, die Tananarivekonferensie, die Accrakonferensie, die Lagoskonferensie, die Hararekonferensie en seminare, gereël deur die *Association for Commonwealth Universities* (ACU), gedebatteer.

2.2 Addis Abebakonferensie (15 - 25 Mei 1961)

In Mei 1961 het die *United National Educational, Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO) in samewerking met die *Economic Commission for Africa* (ECA) 'n konferensie van Afrika-state insake die ontwikkeling van onderwys in Afrika gereël (vgl. King 1991:73; Makulu 1971:32; Matthews 1963:43). Vir die eerste keer het opvoedkundiges vanuit Afrika onafhanklik besin oor die toekoms van onderwys in Afrika en het die probleme rakende post-koloniale onderwys in Afrika 'n kontinentale fokus gekry (vgl. Cowan *et al.* 1965:14; Uchendu 1979:7). Die vernuwing en aanpassing van die onderwys by die nuwe omstandighede was van die sake wat op die lys van onderwysbehoefte genoem is.

Die taak om die onderwys in Afrika te heroriënteer is as baie belangrik beskou. Afrika-leiers het begeer om op alle onderwysvlakke die nodige klem te plaas op die bevordering van 'n eie Afrika-kultuur. Omdat studente op alle onderwysvlakke blootgestel is aan wetenskaplike en kulturele invloede van buite, was daar 'n groot behoefte daaraan dat hul deeglik onderlê moes word in kennis van hul eie kultuurerfenis (Makulu 1971:33). Die leiers by die Addis Abebakonferensie was daarvan oortuig dat onderwys in Afrika slegs suksesvol kon wees as dit Afrika-georiënteerd was. Die uiteindelijke doel van

onderwys, volgens die heersende filosofie van die Afrika-gemeenskap, was die ontplooiing van die Afrika-persoonlikheid (Makulu 1971:35).

Die algemene kritiek op die toenmalige onderwysstelsel was dat dit nie in ooreenstemming was met heersende omstandighede, nie in voeling was met die behoeftes van 'n onafhanklike staat en geen bydrae gelewer het tot ekonomiese en sosiale ontwikkeling van 'n derdewêreldland nie (Le Roux 1982:189). Die noodsaaklikheid van ontwikkeling en lokalisering (vervanging van "expatriate" personeel met Afrikane) van hoëvlak mannekrag is beklemtoon. Die Addis Abebakonferensie se standpunt in dié verband kan saamgevat word in die slagspreuk wat tydens die konferensie die lig gesien het, naamlik "Education is not only a good thing, but also a paying thing" (Makulu 1971:xvii).

Die konferensie het baie aandag geskenk aan die moontlikheid van verandering van kurrikula, onderwysmetodes en die produksie van handboeke met 'n besliste Afrika-agtergrond. Afrikane is aangemoedig om die leiding te neem in die skryf van handboeke. Onderwysinhoude moes aangepas word sodat dit aan die ekonomiese en tegnologiese vereistes van Afrika sou voldoen en die tradisionele kulturele waardes van die kontinent in ag sou neem (Maté 1969:13). Verder moes hoër onderwysinstellings baie aandag gee aan toegepaste wetenskappe, moderne tale en sosiale wetenskappe, insluitend Publieke Administrasie (vgl. Maté 1969:14; Makulu 1971:35-36; Yoloye 1985:241).

Die Addis Abebakonferensie het aan al die Engels- en Franssprekende Afrikalande 'n gemeenskaplike forum vir die bespreking van onderwysprobleme in Afrika verskaf. Die konferensie het geleenthede geskep vir die ontwikkeling van wedersydse respek en begrip tussen mense wat, alhoewel hulle op dieselfde kontinent gewoon het, as gevolg van kolonialisme verdeel was deur uiteenlopende onderwysstelsels, politieke instellings en kulturele tradisies. Die konferensie het ook gemeenskaplike grond aangedui vir kollektiewe denke in verband met neigings en faktore wat Afrika-lande as 'n groep geraak het (Maté 1969:26). Verdere inter-universitêre samewerking is deur 'n Internasionale Seminaar wat in 1961 gehou is, bevorder.

2.3 Internasionale Seminaar in verband met inter-universitêre samewerking in Wes-Afrika (11 -16 Desember 1961)

Ashby (1962:50) het tydens die Internasionale Seminaar in verband met inter-universitêre samewerking in Wes-Afrika die verandering van *universiteite van Wes-Afrika* na *Wes-Afrika-universiteite* bespreek en

dit beskryf as 'n proses "of ecology of universities"¹⁴.

Tydens die Internasionale Seminaar het Ashby (1962:54) verwys na die argument wat in sommige kringe gehoor is, naamlik dat die Afrika-universiteite in hul beginstadia genoodsaak was om die kurrikula van Britse universiteite slaafs na te volg in 'n poging om te bewys dat hulle suksesvol in die internasionale akademiese mark kan meeding. Ashby (1962:54) het daarop gewys dat die vestiging van 'n Wes-Afrika-universiteit nie sal realiseer as Afrika Studies nie die kern van sy kurrikula vorm nie. Die "nuwe" Afrika-universiteite moes gegradueerdes oplewer wat oor kennis beskik het van die intrinsieke politieke en sosiale struktuur van swartmense in Afrika. Sodanige kennis kon beskou word as essensiële kennis vir die staatsamptenaar of onderwyser wat die uitdagende verantwoordelikheid gehad het om die gewone mense van die "ou" (koloniale) na die "nuwe" (onafhanklike, Afrika-gerigte) Afrika te lei.

Die tendens tydens die sestigjare om die een konferensie na die ander oor onderwys-hervorming in Afrika te hou, is voortgesit met die Tananarivekonferensie wat in 1962 in Madagaskar gehou is.

2.4 Tananarivekonferensie (3 - 12 September 1962)

Die Tananarivekonferensie (UNESCO 1963:15-19) het aandag gegee aan die verantwoordelikheid van hoër onderwysinstellings ten opsigte van die sosio-ekonomiese en kulturele ontwikkeling van Afrika. Tydens die konferensie is daar aanbeveel dat hoër onderwys onder meer daarop gemik moes wees om:

- die **afrikanisering** van universiteitskurrikula te bevorder deur die stigting van Institute vir Afrika Studies wat navorsing oor "Afrika-vakke" sou onderneem en koördineer
- internasionale akademiese standaarde te handhaaf
- Pan-Afrikanisme te bevorder
- wanopvattinge oor Afrika en Afrika-boorlinge te identifiseer en uit die weg te ruim deur middel van navorsing en die onderrig van die vak, Afrika Studies
- menslike hulpbronne ten volle te ontgin ten einde te voldoen aan nasionale en plaaslike mannekragbehoefte
- nasionalisme te bevorder
- met die verloop van tyd te ontwikkel tot ware instellings van hoër onderwys, toegewyd aan Afrika en sy mense maar wat terselfdertyd 'n band met die groter wêreldgemeenskap het (vgl. ook Thembela 1982:52).

¹⁴ Ekologie is afgelei van die Griekse woord, *oikos*, wat huis beteken. Die leksikale betekenis van 'ecology' is 'the branch of biology dealing with the relations of organisms to one another and to their physical surroundings.' (*Reader's Digest Complete Wordfinder*, 1994. s.v. 'ecology'.) Daar kan dus afgelei word dat met 'ecology of universities' die verbintenis van Afrika-universiteite met invloede van hul omringende milieus bedoel word.

Tydens die konferensie is die begrip **afrikanisering** verskeie kere gebruik. Dit het twee betekenisonderskeidings gedra. Eerstens is daarmee uitdrukking verleen aan die opvatting dat die behoud van politieke onafhanklikheid van kulturele onafhanklikheid en verbandhoudende aangeleenthede afhanklik was en tweedens het **afrikanisering** daarop gedui dat die behoeftes en vereistes van Afrika-lande ten opsigte van ekonomiese groei, beklemtoon moet word (Goosen *et al.* 1989:10; vgl. ook Kgware 1978:bladsye ongenommer; Rautenbach 1963:12). Ten opsigte van universiteite is **afrikanisering** gesien as die integrering van die universiteit met die gemeenskap en dít moes onder meer bereik word deur 'n **afrikanisering** van personeel (Goosen *et al.* 1989:10).

Aspekte van **afrikanisering**, onder meer die aanwending van personeel wat uit Afrika afkomstig was, het ook tydens die Tananarivekonferensie (UNESCO 1963:18) onder bespreking gekom en die volgende voorstelle is in hierdie verband gemaak:

- Afrika-universiteite moes meer "buitelandse" personeel en toerusting kry sodat die opleiding van plaaslike personeel versnel kon word. Jong, begaafde Afrikane met minder ervaring moes voorkeur geniet bo ouer en ervare buitelanders.
- Die tempo waarteen Afrikane gewerf moes word, moes versnel word. Daar moes aanvaar word dat die dringendheid van lokalisering te weeg kon bring dat Afrikane aanvanklik slegs in junior poste aangestel sou word.
- Afrika-instellings vir hoër onderwys moes geleidelik hul eie salarisskale en vergoeding, gebaseer op plaaslike ekonomiese omstandighede en vergoedingspakkette, ontwikkel.
- Die diensvoorwaardes van die onderrigpersoneel in Afrika-instellings vir hoër onderwys moes voorsiening maak vir genoegsame tyd vir navorsing (UNESCO 1963:18).
- Dit was nie noodsaaklik dat die personeel van 'n Afrika-universiteit almal Afrikane moet wees nie. Dit sou voordelig wees indien sowat 10% tot 15% van die personeel uit internasionale kundiges kon bestaan. Buitelanders moes egter nie vir 'n onbepaalde tyd toegelaat word om leiersposisies te beklee nie (Fafunwa 1967:151).

Met die oog op 'n bevordering van die integrasie van hoër onderwys met die leefwyse van Afrika-gemeenskappe en die bespoediging van herkurrikulering is onder meer die volgende beginsels tydens die Tananarivekonferensie (UNESCO 1963:24) geformuleer:

- Daar moes gewaak word teen 'n verlaging van standarde sowel as teen 'n isolering van universiteite in Afrika van die internasionale, vakkundige gemeenskap.

- Universiteite in Afrika moes hulself identifiseer met die gemeenskappe wat hulle moes dien en aktief 'n bydrae lewer tot die oplossing van kort- en langtermynprobleme.
- Die behoefte op alle vlakke van die onderwys aan inhoude wat eie aan Afrika is, moes erken en verpligte kursusse in Afrika Studies moes ingestel word.
- Kurrikula moes rekening hou met navorsing oor Afrika-kulture en nasionale ontwikkeling en universiteite moes sodanige navorsing onderneem.

Kurrikulum-ontwikkeling en -heroriëntering is beskou as 'n belangrike deel van die **afrikaniseringsproses** (Goosen *et al.* 1989:47, 48). Afrika Studies is beskou as die basis van die **afrikanisering** van die kurrikula en die konferensie het die volgende standpunte rakende die voordele van Afrika Studies gehuldig:

- Afrika Studies kon die moontlikheid skep om meer inligting oor die kultuurerfenis van swartmense te bekom en terselfdertyd die bewaring daarvan bevorder.
- Afrika Studies kon die grondslag lê vir die opbou van 'n lewende Afrikakultuur, wat sou uitloop op 'n voortdurende en kontinue skeppings- en ontwikkelingsproses.
- Afrika Studies kon die opleiding van onderwyspersoneel in primêre, sekondêre en hoër onderwys bevorder en bydra tot die effektiwiteit van die werk van laasgenoemde personeel onder die bevolking (M'timkulu 1982:47-48).

Tydens die Tananarivekonferensie (UNESCO 1963:23) is die rol van Afrika-universiteite in ekonomiese ontwikkeling beklemtoon. Ten opsigte van Publieke Administrasie was die algemene gevoel dat die opleiding prakties van aard en gerig op die veelsydige ontwikkeling van studente moes wees met die uitsluitlike doel om staatsdiensamptenare toepaslik op te lei vir diens in en aan die gemeenskap (UNESCO 1963:24).

Onderwysontwikkeling wat tydens die Eerste Ontwikkelingsdekade van Afrika plaasgevind het, was as indrukwekkend maar onvoldoende beleef. Die (in daardie stadium steeds) bestaande gebreke van Afrika-universiteite, het uitdrukking gevind in 'n konferensie wat onder die beskerming van die *Association of African Universities* (AAU)¹⁵ in Julie 1972 te Accra gehou is.

2 Die *Association of African Universities* (AAU) is in November 1967, te Rabat, Morokko gestig as 'n oorkoepelende organisasie. Die organisasie het sy ontstaan te danke gehad aan die gevolgtrekkings van die 1961 UNESCO konferensie rakende hoër onderwys in Afrika wat in Tananarive, Madagaskar gehou is vir die beplanning, koördinerende en beheer van Afrika-universiteite (vgl. Chileshe 1992:170; Ngara 1995:xiii; Sherman 1990:368).

3 Onderwys gedurende die tweede ontwikkelingsdekade van Afrika (1970's)

Die 1970's het bekend geword as die Tweede Ontwikkelingsdekade van Afrika.

3.1 Accrakonferensie (Julie 1972)

Die tema van die Accrakonferensie was *Creating the African University: Emerging Issues in the 1970's* en die oogmerk daarvan was om 'n nuwe filosofie vir universiteitsonderwys in Afrika te formuleer in die hoop dat instellings sou ontwikkel wat nie alleenlik op Afrika-bodem gebou was nie, maar wat ook hul inspirasie vanuit Afrika geput het en wat toegewyd was aan die ideale van Afrika. Verder was dit 'n poging om toe te sien dat die universiteite nie afsydig staan teenoor die heersende armoede en haglike omstandighede wat hul omring nie; dus 'n wegbeweeg van die elitistiese ivoortoringbeeld van die universiteit. Die universiteit moes dus ook aan pogings tot nasionale ontwikkeling toegewy wees (vgl. Ballantine 1977:19; Ngara 1995:xiii; M'timkulu 1982:48; Wandira 1977(a):21). Die konferensie was inderwaarheid 'n verdere poging om 'n unieke, eiesoortige identiteit vir die universiteit in Afrika te skep en as sodanig het dit 'n bydrae gelewer tot 'n duideliker omskrywing van die begrip en proses van **afrikanisering** (Goosen *et al.* 1989:11).

Om hierdie rede het daar 'n behoefte ontstaan aan 'n nuwe werksdefinisie vir 'n universiteit wat nie net rekening gehou het met die bevordering van kennis nie, maar ook en veral gerig was op die verbetering van die omstandighede van die gewone man en vrou in Afrika (Ballantine 1977:19-20). Die Afrika-universiteit moes die konvensionele funksies van 'n universiteit (onderrig, navorsing) verrig, maar die funksies moes uitgebrei word om 'n toewyding aan pogings ten behoeve van ekonomiese ontwikkeling en sosio-politieke transformasie in te sluit (Yesufu 1973:40, 82). Die universiteit in Afrika moes voorsiening maak vir daadwerklike diens aan die gemeenskap (Fafunwa 1973:121). Dickson (1973:106-111) het tydens die konferensie aangevoer dat daar 'n stel akademiese dissiplines is wat enige universiteit moet aanbied ten einde aanspraak te maak op die benaming universiteit. Terselfdertyd het Dickson (1973:107) egter ook die noodsaaklikheid van innovasie beklemtoon; die Afrika-universiteit moes ook, in ooreenstemming met gemeenskapsbehoefte, voorsiening maak vir nuwe kursusse of dissiplines.

Dickson (1973:113) het verder daarop gewys dat die tekort aan geld in ontwikkelende Afrika-lande belangrike implikasies vir navorsing ingehou het. In situasies soos dié moes navorsing, direk of indirek, verband hou met die probleme wat eie aan daardie land was. Wetenskaplike navorsing is alreeds in baie, hoogs-geïndustrialiseerde lande onderneem en dit was nie nodig dat Afrika-universiteite hierdie navorsing dupliseer nie. Al wat nodig was, was dat Afrika-universiteite hierdie bevindinge moes aanpas by hul eie plaaslike omstandighede. Navorsing aan Afrika-universiteite moes relevant wees. Dit kon vermag word deur navorsingsinstitute of -departemente wat spesifieke navorsingsprojekte vir die

regering en/of die privaatsektor onderneem. Sodoende sou die gemeenskap meer bewus wees van die universiteit en dit sou ook 'n bydrae lewer tot die vernietiging van die elitistiese karakter van die universiteit.

Aansienlike vordering is gemaak in die post-koloniale wêreld om koloniale onderwysinstellings te hervorm en om 'n nuwe filosofie en veranderde onderwysmetodes te skep. Tog het die probleme en kontradiksies van koloniale onderwys in Afrika voortgeduur (Mugomba & Nyaggah 1980:3). Die kurrikula is steeds beskou as irrelevant ten opsigte van die realiteite en behoeftes van Afrika-lande: dit was te rigied, dissiplinêr van aard en verdeeld; dit was te afhanklik van materiaal en bronne afkomstig uit ander gemeenskappe en toegepaste wetenskap en tegnologie was steeds te veel gebaseer op gesofistikeerde tegnieke wat nie plaaslik toegepas kon word nie (Ballantine 1977:22). In Afrika, het William Shakespeare, Charles Dickens en ander Europese literêre figure steeds voorkeur bo Afrika se Chinua Achebe, Wale Soyinka, Aime Césaire, David Diop en andere gekry. Studente het steeds van Victoriaanse poskoetse, kaggels en keile geleer en dit het geen betekenis vir hul alledaagse bestaan gehad nie (Mugomba & Nyaggah 1980:3).

Hoewel Afrika betekenisvolle vordering ten opsigte van die voorsiening van onderwys aan meer mense gemaak het, het die meeste Afrika-lande 'n gebrek aan relevante kwaliteitonderwys ervaar (Fafunwa & Aisiku 1982:255).

Tydens die Accrakonferensie is 'n poging aangewend om 'n aantal doelstellings vir onderwys in Afrika in die algemeen en vir Afrika-universiteite in die besonder te onderskei. Die volgende is onder meer geformuleer:

- Onderwys moes gerig wees op die vervulling van die behoeftes van die individu en die volk.
- Onderwys moes ontwikkelingsgeoriënteerd wees.
- Onderwys moes gerig wees op die optimale ontginning van arbeidspotensiaal. Opleiding moes verband hou met die wêreld waarin die persoon voornemens was om te gaan werk (Fafunwa & Aisiku 1982:256).
- Universiteite moes daarop konsentreer om mense wat nuttig sou wees vir die samelewing en wat iets nuttig kon produseer, te lewer, anders sou daar 'n oorproduksie van "nuttelose" mense wees (Hanson, Adiele, Igboke & Okpala 1968:4). By implikasie is hier volgens UNESCO (1977:22) sterk standpunt ingeneem teen die elitistiese aard van universiteite.

Afrika het voor 'n baie moeilike keuse te staan gekom. Aan die een kant het universiteite 'n elitistiese

karakter vertoon en voldoen aan die universele, kwalitatiewe eis om uitnemendheid, maar aan die ander kant is van universiteite verwag om te voldoen aan 'n grotendeels kwantitatiewe eis om massa-opleiding met 'n direkte relevansie vir die gemeenskap en samelewing te verskaf (UNESCO 1977:22). Die Accrakonferensie het veral klem gelê op die noodsaaklikheid van samewerking tussen Afrika-lande in dié verband. UNESCO het in 1976 verdere samewerking tussen Afrika-lande probeer bewerkstellig deur 'n konferensie vir onderwysministers van Afrika-state in Lagos te organiseer.

3.2 Lagoskonferensie (27 Januarie - 4 Februarie 1976)

Die tema van die Lagoskonferensie was *Manpower development implications of the new international economic order: a challenge to African education and training systems*. Die Lagoskonferensie is volgens UNESCO (1977:7) deur "Afrika se terugkeer na homself" en Afrika se determinasie om selfonderhoudend te wees, gekenmerk. Dit is tydens die konferensie beklemtoon dat onderwys vernuwe moes word sodat dit Afrika-waardes sal weerspieël. Die probleem met vorige vernuwings was dat dit gewoonlik buite die universiteit ontwerp en dan op universiteite afgedruk is. Universiteite moes liewer die geleentheid gebied word om hul eie strukture, programme en metodes te verander (UNESCO 1977:3, 7, 24).

Van Afrika-universiteite is verwag dat hulle hul verantwoordelikheid ten opsigte van die 'cultural renaissance of Africa' aanvaar (UNESCO 1977:26). Afrika-universiteite moes hul deure open vir studente wat nie die normale skoolopleiding voltooi het nie en wat nie aan toelatingsvereistes voldoen het nie. Daar is onder meer verwys na die voorsiening van opleidingsprogramme vir volwassenes wat hulle in staat kon stel om 'n sinvoller rol in die gemeenskap te vervul (UNESCO 1977:25).

Teen die einde van die 1970's was daar nog nie enigheid oor hoe presies die Afrika-universiteit daar moes uitsien nie .

4 Afrika-universiteite gedurende die laat-twintigste eeu

Ten spyte van die feit dat daar nie eenstemmigheid met betrekking tot die aard van Afrika-universiteite was nie, het die ideaal om 'n prominente Afrika-karakter aan onderwysinstellings in Afrika te verleen nie teen die einde van die sewentigerjare doodgeloop nie. Hierdie ideaal het steeds geleef toe daar byvoorbeeld tydens die Hararekonferensie na oplossings vir die onderwysprobleme van Afrika gesoek is en kan onder meer afgelei word uit uitsprake wat gedurende die laat-twintigste eeu oor Afrika-universiteite gemaak is.

4.1 Hararekonferensie (28 Junie tot 3 Julie 1982)

In Junie 1982 het UNESCO in samewerking met die ECA en die *Organisasie van Afrika-eenheid* (OAE) 'n konferensie van Afrika-state insake onderwysbeleid en -samewerking in Afrika gehou. Hierdie konferensie is deur die ministers van onderwys en die ministers wat verantwoordelik was vir ekonomiese beplanning in Afrika-state bygewoon (UNESCO 1986:3).

Sedert 1961 (Addis Abebakonferensie, vgl. hfst.4 afd.2.2) was Afrika-state betrokke by die hervorming van hulle onderwysstelsel ten einde dit beter te integreer met elke staat se sosio-kulturele en ekonomiese stelsel. Kenmerkende eienskappe van hierdie hervormings het die heroriëntasie van sillabusse om nouer aansluiting by die sosio-kulturele konteks van Afrika te vind, die integrasie van onderwys met gemeenskapsaangeleenthede en die bevordering van onderrig deur medium van nasionale tale ingesluit. Tydens die Hararekonferensie is hierby aangesluit en die tweeledige funksie van onderwys in Afrika is geïdentifiseer as die herstel en vernuwing van sosiale waardes wat eie aan Afrika-gemeenskappe is en die voorbereiding op 'n toekoms in 'n moderne tegnologiese wêreld (UNESCO 1986:5). Die "nuwe" opgeleide Afrikane moes terselfdertyd bewus wees van hulle kulturele wortels en verantwoordelikhede in dié verband, kon aanpas by verandering en ook kreatief kon bydra tot ontwikkeling (UNESCO 1986:9).

Op grond van 'n bestudering van die *Harare Declaration* (aangehaal in UNESCO 1986:19-21) kan beweer word dat weinig, indien enige van die vroeër-gestelde **afrikaniseringsideale** teen 1982 as ten volle bereik beskou is. Volgens die deklarasie was veranderinge en vernuwings wat tot in daardie stadium aan die oorgeërfde koloniale onderwysstelsels aangebring is nóg georden genoeg nóg verreikend genoeg om van betekenis te wees. Daar is verwys na gebreke wat steeds eie aan onderwys in Afrika was en wat geïmpliseer het dat die nood aan 'n **afrikanisering** van die onderwys, en spesifiek van universiteite, steeds bestaan het:

- Relatiewe groot waarde is steeds aan verskillende vakdissiplines geheg. Administratiewe loopbane en die professies is hoog aangeslaan terwyl hande-arbeid as minderwaardig geag is. Die verspreiding van studente tussen die verskillende dissiplines en studierigtings het nie met die vereistes wat deur die ekonomie en sosiale ontwikkeling van Afrika gestel is, ooreen gekom nie. Die wanbalans het steeds algemene onderwys ten koste van tegniese en beroepsonderwys bevoordeel.
- In leerinhoude, wat gewoonlik ontwerp is met verwysing na ander kulture, eienskappe en ondervindinge, was daar min verwysings na die ryke kulturele erfenis van Afrika en Afrika-waardes.
- Die metodes en die onderrigstyle wat aangewend is, het nie behoorlik rekening gehou met die ware aard van Afrika-gemeenskappe nie.

- Onderwystoerusting en -materiaal is teen baie hoë koste ingevoer maar kon nie doeltreffend gebruik en ordentlik in stand gehou word nie, met die gevolg dat dit baie vinnig in onbruik verval het.
- Hoër onderwys was steeds te ver verwyderd van die gemeenskap en betrokkenes daarby was dikwels onbewus van die gemeenskap se ware behoeftes en probleme.
- Hoër onderwys het nie genoeg bygedra tot die opgradering en ontwikkeling van die totale onderwysstelsel nie.
- Die bydrae van hoër onderwys tot algemene maatskaplike ontwikkeling en spesifiek die ontwikkeling van landelike gebiede en gemeenskappe, was steeds onvoldoende (UNESCO 1986:20).

In die lig hiervan is die rolle en funksies van Afrika-universiteite tydens die Hararekonferensie soos volg uitgestippel:

- Universiteitsonderrig en -navorsing moet direk gerig wees op samelewingsontwikkeling deur probleme rakende industrialisasie, die modernisering van landbou, voedselvoorsiening en gesondheidsorg te ondersoek en moontlike oplossings daarvoor aan te bied. Die klem in navorsingsaktiwiteite moet op toegepaste navorsing eerder as fundamentele (basiese) navorsing val (UNESCO 1986:6).
- Universiteite moet wetenskap- en tegnologie-onderwys sistematies op alle vlakke van die skool- en universiteitstelsels ontwikkel. Wetenskaplike en tegnologiese vooruitgang is 'n hoofvereiste indien Afrika-state ook oor moderne strukture wil beskik, produksie wil bevorder en algemene ontwikkeling wil stimuleer. Derhalwe moet Afrika-universiteite natuurwetenskaplikes, ingenieurs en tegnici oplei deur aan hierdie studierigtings prioriteit te verleen (UNESCO 1986:6).
- Die kulturele oogmerke van onderwys in Afrika is van die uiterste belang in dié sin dat dit vir Afrika-state essensieel is om hulle identiteit te herontdek en toe te sien dat onderwys Afrika-waardes bevorder (UNESCO 1986:8).
- Universiteite moet 'n positiewe beleid van intra-Afrika self-onderhouding bevorder deur fasiliteite en personeel insluitende studente, navorsers en vakkundiges, vanoor die hele Afrika-kontinent uit te ruil en te gebruik (UNESCO 1986:10). Die *Harare Declaration* (soos aangehaal in UNESCO 1986:20) het in hierdie verband veral die noodsaaklikheid van onderwysbeleidsrigtings wat gemik is op die versterking van onafhanklikheid en die bevordering van Afrika-solidariteit, beklemtoon.

Ten einde bogenoemde rolle en funksies te kon vertolk, is daar in die *Harare Declaration* (soos aangehaal in UNESCO 1986:20-21) aanbeveel dat onderwysbeleid in Afrika onder meer die volgende oogmerke moes nastreef:

- om gelyke geleenthede met betrekking tot toegang tot onderwys aan almal te voorsien deur die ongelykhede ten opsigte van onderwysvoorsiening aan landelike gemeenskappe en minderbevoorregte groepe uit te wis
- om onderwysinhoud op 'n breër grondslag te vernuwe deur byvoorbeeld
 - * in die onderskeie vakdisiplines en deur 'n reeks aktiwiteite, 'n deegliker kennis van sosiale en humanitêre realiteite te bevorder
 - * die regmatige status van die kulturele erfenis van Afrika en daardie tradisionele Afrika-waardes wat potensiaal vir die toekoms en vooruitgang inhou, te herstel
 - * onderrig deur medium van Afrika- en nasionale tale te bevorder. Aspekte wat in dié verband aandag moes geniet, was navorsing, opleiding van personeel en die skryf van onderrigmateriaal
- om onderwys meer toepaslik te maak vir die alledaagse lewe op die Afrika-kontinent en spesifiek vir die arbeidswêreld van Afrika
- om te verseker dat veranderings aangebring word ten opsigte van universiteitskurrikula, -organisasie en -navorsingsaktiwiteite
- om hoër onderwysinstellings in Afrika uit te brei.

4.2 Uitsprake oor Afrika-universiteite gedurende die laat-twintigste eeu

Die *Mbabane Programme of Action* is tydens 'n konferensie van vise-kanseliers, presidente en rektore van hoër onderwysinstellings in Afrika wat op 19 en 20 Januarie 1985 in Harare, Zimbabwe gehou is, aangeneem. Kragtens hierdie program het universiteite in Afrika onder meer onderneem om:

- kurrikula te hersien en navorsing met verskerpte erns aan te pak
- navorsing op terreine wat as lewensbelangrik geag word, te bevorder
- kundiges met die oog op nasionale ontwikkelingspogings op te lei
- onderwysprioriteite wat vroeër geïdentifiseer is, te handhaaf
- samewerking tussen hoër onderwysinstellings op die gebied van navorsing, opleiding en die lewering van studiemateriaal te bevorder (Ngara 1995:3).

Die ACU het in 1985 opeenvolgende, verbandhoudende seminare gehou. Eers het deelnemers vanaf 25 Februarie vir 'n week lank by die Universiteit van Lagos vergader en daarna vir 'n verdere week by die Ahmadu Bello Universiteit in Zaïre. Die temas van die twee seminare was onderskeidelik *The impact of professional bodies on university programmes* en *The university as an instrument for achieving national objectives*.

Tydens die konferensies is beweer dat mense in Afrika van 'n hoër onderwysinstelling verwag het dat dit 'n tipe kennis wat hul nasionale belange, oogmerke en lewenswyse sal bewaar en die voortbestaan daarvan sal verseker, sal oordra (Adesola 1985:10.) Dit is ook aanvaar dat die universiteite van derdewêreldlande (soos in Afrika) 'n verantwoordelikheid het om 'n bydrae te lewer tot die bevryding/emansipasie van die gemeenskap, die oplossing van basiese probleme soos armoede, siektes en onkunde, en om 'n bydrae te lewer tot die algemene opheffing en welvaart van die gemeenskap (Adesola 1985:11).

Volgens Ibrahim (1985:13) kon die besteding van groot bedrae geld deur Afrika-regerings aan universiteite (wat na sy mening slegs ivoortorings in die gemeenskap was en wat nie in die behoeftes van die gemeenskap voorsien het nie) egter bevraagteken word en volgens Abalu (1985:70) het Afrika-akademici 'n groot aandeel daaraan gehad dat Afrika-universiteite as ivoortorings beskou is. Die Britse regering het die Afrika-universiteit in gewese kolonies gebruik om die belange van die Britse Ryk te bevorder en Afrika-akademici het die universiteite gebruik om hulle persoonlike belange en ambisies te bevorder. Gevolglik het hierdie universiteite nie ontwikkel in instellings wat die behoeftes van die gemeenskap kon dien nie. 'n Bestudering van die rol van universiteite in ontwikkelende lande moes volgens Abalu (1985:70) altyd beoordeel word teen die agtergrond van die oorsprong van sodanige universiteite. Na sy mening het Afrika-universiteite steeds gestreef na die vervulling van die ontwikkelingsaspirasies wat hul koloniale meesters vir hulle geskep het. Daarom het hy beweer dat daar 'n dringende behoefte bestaan het dat Afrika-universiteite hulself moes herstruktureer sodat hulle kon voorsien in gemeenskapsbehoefte. Abalu (1985:75-76) het egter vyf voorwaardes vir die herstrukturering van Afrika-universiteite gestel:

- Regerings en akademici moet aanvaar dat die bestaan van universiteite slegs geregverdig kan word as die universiteite in die ware behoeftes van die gemeenskap wat dit dien, voorsien. Nasionale universiteite is afhanklik van hul regerings vir finansiële ondersteuning en kan nie die lukses van neutraliteit, afsydigheid en uitsondering bekostig nie. Politieke heropvoeding van akademici word gevolglik vereis. Verder behoort akademici hulself te sien as werkers vir nasionale ontwikkeling eerder as soekers na persoonlike gewin.
- Universiteite moet die leiding neem in nasionale ontwikkeling. Alle rolspelers moet geïdentifiseer en betrek word sodat doelwitte in dié verband bepaal en daar na die beste metodes om hierdie doelwitte te realiseer, gesoek kan word.
- Universiteite moet dit hulle verantwoordelikheid maak om Jan en Alleman ekonomies, polities en ten opsigte van onderwys op te hef. Elke universiteit moet deel vorm van die ekonomiese stryd om aan Jan Publiek rykdom en mag te gee. Die universiteite moet ook die leiding neem in die ontwikkeling van massageletterdheidsprogramme.

- Professors moet aangestel word op grond van die werklike of potensiele bydrae van hul werk tot nasionale ontwikkeling.

In 1986 het Elmandjra (1986:222) hom by Abula geskaar en aangevoer dat Afrika nog nie sy naelstring met sy eertydse koloniale meesters deurgesny het nie en nog nie op sy eie hulpbronne kon staat maak nie. In dieselfde jaar het die Universiteit van Sierra Leone se Instituut vir Afrika Studies sy sogenaamde kulturele studieprogram geloods. Die rasionaal agter genoemde program was dat:

- die onderrig van kultuur vierkantig in die Afrika- en spesifiek, Sierra Leone-konteks geplaas moet word
- kulturele waardes van Afrika en spesifiek van Sierra Leone in Geskiedenis, Tegnologie, Religie, Etnografie en Kuns weerspieël sal word en dat die bydraes wat op genoemde gebiede gemaak is en gemaak kan word, beklemtoon moet word
- onderwysers en regeringsamptenare heropgelei sal moet word ten einde hulle bewus te maak van die relevansie van hulle kultuur en omgewing en om hierdie bewuswording in hulle dagtake inslag te laat vind (Fyle 1986:11).

Veral twee gedagtes het bogenoemde program onderlê. Eerstens is dit beskou as 'n oplossing van die probleem wat ontstaan het as gevolg van die verdeling van basiese universiteitsonderwys in eksakte kompartemente (dissiplines); daar is aangevoer dat die essensiële Afrika-gerigtheid gewoonlik verlore gaan in 'n poging om al die teorie, argumente en detail rakende dissiplines te bemeester. Die tweede gedagte wat genoemde program onderlê het, was dat universiteitstudie direk aansluiting moes vind by Afrika, sy unieke omstandighede en probleme; daar is aangevoer dat die Afrika-element voorheen 'n baie klein, en dikwels bygelaste deeltjie van die onderskeie dissiplines uitgemaak het (Fyle 1986:11-12).

Een jaar later het die Wêreldbank 'n verslag getiteld, *Education Policies for Sub-Saharan Africa*, uitgegee waarin dit weer eens beklemtoon is dat hoër onderwys van die allergrootste belang vir ontwikkeling is.

In die verslag is drie funksies aan 'n Afrika-universiteit toegeskryf:

- Dit voorsien die mannekrag wat benodig word vir hoëvlak wetenskaplike, tegniese, professionele en bestuursposte. Hierdie opgeleides behoort die leiers in Afrika se stryd teen intellektuele kolonialisme te wees.
- Dit genereer die kennis en vernuwingstrategieë wat benodig word vir ontwikkeling aan die hand van plaaslike, wetenskaplike navorsing en tree op as agente vir die verkryging, aanpassing en ontleding van wetenskaplike en tegniese kennis van instansies buite Afrika.

- Met die oog op algemene ontwikkeling, stel dit konsultasiedienste aan die breë publiek en die privaatsektor beskikbaar (Ajayi 1988:3).

Tydens 'n konferensie oor *The role of higher education in African development*, wat middel-Januarie 1987 by die Universiteit van Zimbabwe, Harare aangebied en deur verteenwoordigers van 21 Afrika-lande bygewoon is, het Eerste Minister Robert Mugabe van Zimbabwe die openingsrede gehou. Hy het beweer dat Afrika-studente "... (have) perpetuated their intellectual dependence on Western scholars" en dat hulle 'n gebrek aan selfvertroue in hul eie vermoëns om oplossings vir hulle eie probleme te vind, vertoon het. Selfs in daardie stadium het Afrika-universiteite steeds Europese kurrikula gevolg en nog nie hul eie ontwerp nie (Askin 1987:33).

Akilagpa Sawyerr, vise-kanselier van die Universiteit van Ghana het die mening uitgespreek dat daar geglo word dat die beste studente oorsee (moet) gaan studeer en dat net swakker studente aan Afrika-universiteite studeer. Hy het aanbeveel dat Afrika-universiteite in hulle navorsing ingestel moet wees op die vind van oplossings vir ekonomiese probleme (Askin 1987:36).

Vise-kanselier, Walter Kamba van die Universiteit van Zimbabwe het beklemtoon dat as die finansiële bydraes van Afrika-regerings aan universiteite besnoei sou word, dit die **afrikanisering** van universiteite sou teenwerk aangesien Afrika-universiteite dan op buitelandse navorsing en personeel aangewese sou wees wat Afrika in 'n toestand van ewigdurende afhanklikheid sou plaas (Askin 1987:36).

In 1989 het Posnansky (1989:1-2) beweer dat daar 'n dringende behoefte aan die herstrukturering van hoër onderwysinstellings bestaan het en in 1992 het Dr M Mamdani van die *Centre for Basic Research*, Kampala, Uganda hom soos volg in verband met Afrika-universiteite uitgespreek:

African universities had made no concession to local culture. Academics spoke a language that set them apart from their communities. ... It is time to begin thinking of rooting African universities in African soil. If this does not happen, the communities which they are supposed to serve, will regard them as irrelevant (UDUSA 1992:5).

Prof. J C G J van Vuuren, voormalige rektor van die Universiteit van Suid-Afrika (African universities facing crisis 1993:1), het tydens 'n konferensie van die *Association of African Universities*, wat in 1993 in Accra, Ghana, gehou is, ook verwys na die feit dat Afrika-universiteite steeds probleme ten opsigte van relevansie vir die gemeenskappe waarin hulle gesetel is, ondervind en dat die rolle en funksies van universiteite weer onder die soeklig geplaas behoort te word.

Die AAU en *Donors to African Education-Working Group on Higher Education* (DAE/WGHE) het van 16-20 Januarie 1995 'n kollokwium rondom die tema *The University in Africa in the 1990s and Beyond* georganiseer. Die kollokwium is by die Nasionale Universiteit van Lesotho gehou en nagenoeg 300 persone het dit bygewoon, insluitend verteenwoordigers van ongeveer 100 Afrika-universiteite (The

University in Africa in the 1990s and beyond 1995:3).

Die hoofspreker, prof. Stig Hagström (Kanselier van die Sweedse universiteite), het gesê Afrika-universiteite moet kwaliteitsuniversiteite word. 'n Kwaliteitsuniversiteit streef volgens hom dieselfde missie as 'n tradisionele universiteit na, maar handhaaf 'n anderse georiënteerdheid: onderrig is daarop gerig om 'n basis vir lewenslange studie te lê; navorsing fokus nie net op die skep van nuwe kennis nie, maar poog om kennis in konteks te plaas; en 'n kwaliteitsuniversiteit is daarop gerig om oplossings te vind vir tipiese Afrika-probleme en te voorsien in die behoeftes van Afrika-gemeenskappe (The University in Africa in the 1990s and beyond 1995:6).

Tydens dieselfde geleentheid het ene dr N'Dri Thérèse Assié-Lumumba (van die Cornell universiteit) 'n opsomming gegee van 'n agtste DAE/WGHE-onderzoek en gesê dat daar bevind is dat hoër onderwys in Afrika 'n krisis beleef met toenemende eise om toelating tot hoër onderwysinstellings en krimpende gemeenskaplike en individuele finansiële vermoëns. Die onderzoek het ook die indruk verskerp dat die openbare siening van universiteite in Afrika nie gunstig is nie; dat hierdie instellings as elitisties en as ongevoelig teenoor die behoeftes van die gemeenskap beskou word (The University in Africa in the 1990s and beyond 1995:7).

'n Bekende swart opvoedkundige en akademikus, prof. J F Ade-Ajayi¹⁶ het ook enkele van die bevindinge van 'n studie, *The African Experience with Higher Education*, wat vroeër deur die AAU onderneem is by hierdie geleentheid weergegee. Die belangrikste rede wat aangevoer is waarom hervormings en beplanning van die 1960's en 1970's misluk het, was dat politieke leiers, akademici binne enkele jare na die verkryging van onafhanklikheid begin sien het as mededingers of vyande wat beheer en gekontroleer moet word en gevolglik het hulle die outonomie en akademiese vryheid van universiteite ingeperk. Beide die AAU-studie en die DAE/WGHE-gefinansierde onderzoek het aangetoon dat die belangrikste aspekte rakende universiteite wat aandag moes geniet, was:

... the anachronistic, alienating nature of the governance structures that were historically established using European/Western models inherited from colonial times.

As gevolg van hierdie erfenis is Afrika-universiteite nie in staat om effektief te antwoord op die gemeenskapsnood en sosio-ekonomiese veranderinge van Afrika nie (The University in Africa in the 1990s and beyond 1995:7).

¹⁶ Prof Ade-Ajayi is 'n opvoedkundige wat die afrikanisering van Afrika-universiteite voorgestaan en bevorder het. Hy was onder andere vise-kanselier van die Universiteit van Lagos en was ten tye van die kollokwium verbonde aan die Universiteit van Ibadan (Rathgeber 1988:399; The University in Africa in the 1990s and beyond 1995:23).

Die ideaal om 'n prominente Afrika-karakter aan instellings vir hoër onderwys te gee, word ook in Suid-Afrika nagestreef. Die faktore wat hierdie ideaal in Brits Wes-Afrika gestimuleer het, kom grootliks ooreen met die faktore wat tot eise om 'n **afrikanisering** van onderwys in Suid-Afrika gelei het. Die ontluiking en ontwikkeling van die ideaal is soms bewustelik, soms onbewustelik, op die voorgrond geplaas deur die sendingwese, nasionalisme (ook pan-afrikanisme) en die dekolonialiseringstrewe van Afrika-state na die Eerste Wêreldoorlog. Die ideaal om 'n Afrika-karakter aan onderwys te gee, kan skynbaar nie losgemaak word van 'n strewe na politieke bevryding nie. Onderwys is algaande omvorm in 'n instrument vir persoonlike bemagtiging en vir 'n transformasie van 'n outokratiese na 'n demokratiese gemeenskap. Die vestiging van onderwys met 'n prominente Afrika-karakter word nie net gesien as 'n oplossing vir onderwysprobleme nie, maar ook as een vir sosio-ekonomiese en politieke probleme (Anim 1991:13-15).

In die volgende hoofstuk word daar gekyk na die ontstaan en ontwikkeling in Suid-Afrika van die ideaal om aan universiteite 'n prominente Afrika-karakter te gee.

Hoofstuk 5

Spore van 'n afrikaniseringsideaal in Suid-Afrika

1	Inleiding	103
2	Spore van 'n afrikaniseringsideaal in negentiende- en vroeë twintigste-eeuse Suid-Afrika	103
2.1	Heroriëntasie van die onderwys vir Afrikane	103
2.2	Eksponente van geheroriënteerde onderwys	104
2.2.1	Charles Templeman Loram (1879-1940)	104
2.2.2	John Langalibalele Dube (1870-1946)	105
2.3	Sendingonderwys: stimulant van afrikaniseringsideale	106
2.3.1	Separatistiese kerke	107
2.3.2	Opgeleide elite	109
2.3.2.1	Tiyo Soga (1829-1871)	109
2.3.2.2	Anton Muziwakhe Lembede (1914-1947)	111
2.3.2.3	Zachariah Keodirelang Matthews (1901-1968)	112
2.3.2.4	Robert Sobukwe (1924-1978)	115
3	Apartheid - 'n afrikaniseringspoging?	117
3.1	Apartheid en heroriëntasie	117
3.2	Regeringsinisiatiewe as stimulant van sekere afrikaniseringsideale (1947-1995)	118
3.2.1	Regeringsinisiatiewe (1947-1969)	118
3.2.1.1	Malcolmverslag (1947)	118
3.2.1.2	Eiselenverslag	119
3.2.1.3	Bantoe-onderwyswet (no.47/1953)	120
3.2.1.4	Die Wet op die Uitbreiding van Universiteitsonderwys (no.45/1959)	121
3.2.2	Regeringsinisiatiewe gedurende die sewentigerjare	124
3.2.2.1	Snymankommissie (1975)	125
3.2.2.2	Jacksonkomitee (1975)	126
4	Afrikanisering en onderwysvernuwing in die laat-twintigste eeu	128
4.1	Die laat-sewentiger- en tagtigerjare	128
4.2	Die negentigerjare	129

1 Inleiding

Volgens Court (1994:48) bestaan daar betekenisvolle ooreenkomste tussen die beleving van en weerstand teen **apartheid** in Suid-Afrika en die beleving van en weerstand teen kolonialisme noord van die Limpoporivier. Blatchford (1995:13) en Sutcliffe (1993:8) handhaaf 'n soortgelyke standpunt wanneer hulle beweer dat faktore wat die ontstaan, groei en aard van **afrikaniseringsideale** in die Suid-Afrikaanse konteks gestimuleer en bepaal het, 'n ooreenkoms toon met dié wat **afrikaniseringsideale** in ander Afrika-lande gekenmerk het. In 'n poging om te probeer vasstel of daar enige waarheid in bovermelde beweringe steek, word daar vervolgens ondersoek ingestel na die ontstaan en ontwikkeling van die **Afrikaniseringsideaal** in Suid-Afrika.

2 Spore van 'n Afrikaniseringsideaal in negentiende- en vroeë twintigste-eeuse Suid-Afrika

2.1 Heroriëntasie van die onderwys vir Afrikane

Teen die begin van die twintigste eeu is daar ernstig herbesin oor die tipe onderwys wat aan Afrikane gebied is. Die kritiek wat vroeër teen sending- en koloniale onderwys ingebring is, is ook teen die soort onderwys van daardie tyd in Suid-Afrika ingebring, naamlik dat dit te boekgerig en onprakties van aard was en nie in die behoeftes van Afrikane voorsien het nie. Dit was nie nuwe kritiek nie; die behoefte aan 'n heroriëntasie¹⁷ van die onderwys om met plaaslike omstandighede tred te hou, is reeds in 1869 deur die *Foreign Mission Committee* van die Scottish Church en James Stewart¹⁸ geïdentifiseer (Burchell 1976:70).

Teen die einde van die tweede dekade van die twintigste eeu het die aandrang op 'n heroriëntasie van onderwys vir swartmense nuwe stukrag gekry toe die toenmalige superintendent-generaal van Onderwys in die Kaapprovinsie, W. J. Viljoen, in 1918 in 'n verslag beweer het dat die meeste Afrikane boere was, en dat onderwysers daarom meer aandag moes skenk aan boerderymetodes. Hy het ook voorgestel dat kurrikula aangepas moes word om beter te voorsien in die behoeftes van Afrikane, soos om hulle voor te berei vir hul toekomstige beroepe: landbouers en ambagsmanne (Hunt Davis 1980:92). In 1920 het die Kaapse Provinsiale Kommissie van Naturelle-onderwys aanbeveel dat die bestaande oorbeklemtoning van skolastisisme in onderwyskurrikula vir Afrikane vervang moes word met meer beroepsgerigte en praktiese opleiding (spesifiek op die terreine van die landbou en huishoudkunde)

¹⁷ Heroriëntasie is 'n strategie van doelgerigte inagneming van Afrika-omstandighede en -behoefte in die beplanning van onderwys vir Afrikane (vgl. hfst.3 afd.2; Blatchford 1995:13; Bude 1983:349-354; Marah 1987:461-461).

¹⁸ Hoof van Lovedale vanaf 1867-1906 (Rich 1987:274) en die eerste blanke kampvegter vir die stigting van 'n swart universiteit (Burchell 1976:65). Hy word in dieselfde asem as Horton, Blyden en Hayford genoem vir sy bydrae tot die stigting van 'n eie universiteit vir Afrikane (Boshoff 1970:1).

sonder dat standarde in gedrang gebring word (Hunt Davis 1980:93). Hartshorne (1992:225) maak melding van W.G. Bennie se toesprake wat hy tussen 1923 en 1930 as hoofinspekteur van onderwys in die Kaap gelewer het en wat baie nou aansluiting gevind het by die heroriëntasie-idees van die Phelps-Stokeskommissie (vgl. hfst.3 afd.2.2). Ook die sogenaamde *Native Economic Commission* van 1932 het aanbeveel dat onderwys vir Afrikane gebaseer moes wees op die waardes en tradisionele instellings van Afrikane maar dat dit ook voorsiening moes maak die effektiewe aanpassing by die westerse beskawing van laasgenoemde (Nyaggah 1980:61).

Afrikane in Suid-Afrika het oor die algemeen, net soos hul eweknieë in die res van Afrika, in hierdie stadium nog aangedring op dieselfde onderwys as wat blanke kinders ontvang het. Enige vorm van "geheroriënteerde" onderwys is as minderwaardig beskou. Tóg was daar persone, ook swartes, wat hulle beywer het vir "geheroriënteerde" onderwys.

2.2 Eksponeer van geheroriënteerde onderwys

Charles Templeman Loram en John Langelibalele Dube kan beskou word as twee van die mees prominente eksponente van onderwysheroriëntasie (Burchell 1976:71).

2.2.1 Charles Templeman Loram (1879-1940)

Loram het 'n groter invloed op die onderwys van Afrikane in Suidelike Afrika uitgeoefen as enige ander individu voor die Tweede Wêreldoorlog. Hy is beskou as Suid-Afrika se vernaamste blanke deskundige rakende onderwys vir Afrikane, onder meer op grond van sy beroep as 'n amptenaar van die Natalse Onderwysdepartement en die Unie-regering, sy lidmaatskap en deelname aan belangrike internasionale onderwyskommissies en -konferensies, sy posisie as 'n spreekbuis van die Suid-Afrikaanse liberaliste, sy verbintenis met onder meer die Phelps-Stokes Fonds, die Carnegie Korporasie en J H Oldham van die *International Missionary Council* en sy pos as 'n professor aan Yale (Hunt Davis 1980:93-94).

Burchell (1991:5) beskryf Loram as 'n "adaptationist". Die vier basiese onderwysdoelwitte, soos geïdentifiseer deur die Phelps-Stokeskommissie en Jesse Jones (vgl. hfst.3 afd.2.1 en 2.2) (sanitasie en gesondheid, landbou en eenvoudige industrie, die welvoeglikhede en veiligheid van die huis en gesonde ontspanning) het vir Loram as raamwerk vir sy filosofie gedien (Hunt Davis 1976:93; vgl. ook hfst.3 afd.2.2). Hy het die leiding van Jesse Jones gevolg en aangevoer dat die *Penn School*¹⁹ die geskikste model is vir onderwys vir Afrikane aangesien dit in drie van die belangrikste behoeftes kon

¹⁹ Penn School was 'n skool vir Afrikane in Suid-Carolina wat volgens die sogenaamde Jeanes-skema bedryf is. Die Jeanes-skema (vernoem na Anna T Jeanes, wat geld geskenk het om die onderwysers wat aan hierdie skema deelgeneem het, te betaal), het in 1908 in Virginia ontstaan en was 'n skema wat voorsiening gemaak het vir die opleiding van onderwysers wat ander plaaslike onderwysers kon help om hulle skole te verander in sentrums vir die opheffing van hulle gemeenskappe (Hunt Davis 1976:87).

voorsien: dit kon onderwys bied wat apart van dié van die blankes was en wat spesiaal aangepas was vir die behoeftes van Afrikane, dit kon 'education for life' bied en dit kon onderwys bied wat relevant vir die Afrikaan in Afrika was (Nyaggah 1980:84-85).

As voorstander van die heroriëntasie van onderwys vir Afrikane, het Loram aangevoer dat die onderwys van Afrikane hulle moes voorberei vir die tipe werk wat hulle uiteindelik in die gemeenskap sou moes verrig. (Hierdie standpunt kan in verband gebring word met die Nasionale Party (NP) se **apartheids**-onderwysbeleid na 1948 (White 1993:35). Hy het die fundamentele gebreke van die bestaande onderwys vir Afrikane geïdentifiseer as te boekgerig, te deurweef met 'n blanke lewensuitkyk, te akademies en te ver verwyderd van die daaglikse behoeftes van Afrikane (Hunt Davis 1976:91). Hy het veral vrae oor die relevansie van die onderwys wat Afrikane ontvang het, gevra:

Which is really more important in the African villages today - practical hygiene or the ability to read? Elementary agriculture or geography? Wise recreation or arithmetic? (Hunt Davis 1976:91).

Met die stigting van die *South African Native College*²⁰ (vgl. hfst.6 afd.2.1) het Loram aanbeveel dat die nuwe kollege meer relevante en praktiese sillabusse moes volg en het hy daarop aangedring dat die primêre doel moes wees om Fort Hare te ontwikkel as 'n Pan-Afrikanistiese universiteit wat 'n diepgaande invloed op die ganse Afrika-kontinent sou kon uitoefen (Burchell 1991:6). Loram het naskoolse opleiding vir 'n klein elite groepie Afrikane voorgestaan wat die res van die Afrikane moes lei (Hunt Davis 1976:92).

2.2.2 John Langelibalele Dube (1870-1946)

John Dube was die eerste president van die *South African Native National Congress* (SANNC²¹), soos die ANC aanvanklik bekendgestaan het (Carter 1971:104; Gerhart 1979:48).

In 1887 is die sestienjarige John Langelibalele Dube van Inanda, Natal, deur Rev. W.C. Wilcox van die *American Board Missionaries* na Amerika geneem en het Dube in so 'n mate onder die invloed van Brooker T. Washington, die sogenaamde "Wizard of Tuskegee" en die bekendste eksponent van

²⁰ Alhoewel die *South African Native College* se naam eers in 1951 na die Universteitskollege van Fort Hare verander is en die instelling eers met ingang 1970 as 'n volwaardige universiteit, die Universiteit van Fort Hare, erken is, word daar in literatuur dikwels reeds voor hierdie onderskeie datums daarna verwys as 'n universiteitskollege of 'n universiteit en heel dikwels slegs as Fort Hare. Omdat 'n poging om hierdie foutiewe omskrywings telkens te verklaar omslagtig sal wees en die gevaar bestaan dat só 'n poging van die fyner betekenisnuanses verlore kan laat gaan, sal daar in hierdie studie ook bloot na die instelling verwys word as Fort Hare. Slegs in gevalle waar die benaming korrek gebruik en in ooreenstemming met die ontwikkelingsgang van die instelling is, sal daarna verwys word as die *South African Native College*, die Universteitskollege van Fort Hare of die Universiteit van Fort Hare (vgl. Behr 1984:143, 219; Matthews 1959:83; Sobukwe 1949:9, 13).

²¹ 'n Nasionale, swart organisasie wat in Januarie 1912 te Bloemfontein gestig is (Reader's Digest 1992:521).

onderwysheroriëntasie gekom dat daar later by geleentheid na hom verwys is as die Brooker T. Washington van Suid-Afrika (vgl. Marable 1980:113; Nyaggah 1980:86; Reader's Digest 1992:289).

Dube, het sy *Zulu Christian Industrial School*, ook bekend as die Ohlange Instituut, op die lees van Washington se *Industrial Institute* te Tuskegee geskoei (vgl. Couzens 1985:86; Lipede 1990:124; Marks & Trapido 1993:39). Identifikasie met Afro-Amerika en die prestasies van swart Amerikaners in die besonder, was die motivering agter Dube se onderwyskundige beleid. Dit is veral weerspieël in die Ohlange musiekuitvoerings wat gewoonlik 'n vermenging van Afro-Amerikaanse en Engelse materiaal ingesluit het (vgl. Erlmann 1983:138; Marable 1980:113). Die Ohlange Instituut was die eerste swart-bestuurde en -beheerde onderwysinstelling in Suid-Afrika. Ten einde nouer aansluiting by die gemeenskap te vind, het die Instituut voorsiening gemaak vir 'n grofsmidswinkel en 'n drukkerskool (Lipede 1990:124). Dube het Ohlange beskou as 'n simbool van swart akademiese prestasie ondanks blanke onderdrukking (Marable 1980:114, 126). Dube het Afrikane gehelp en gemotiveer om die tipe onderwys wat hulle begeer het na te streef (Marable 1980:121). Ohlange was egter nie 'n algeheel **verafrikaniseerde** instelling nie, want Dube het geglo sy studente moet 'n westerse lewenswyse navolg, westerse waardes aanleer en Engels moet die onderrigmedium bly (Marable 1980:124).

Die kritiek teen onderwysheroriëntasie was dieselfde in Suid-Afrika as in die res van Afrika; die sogenaamde "plaaslike behoeftes van Afrikane" is deur Europeërs bepaal (Hunt Davis 1976:91). Heroriëntasie as 'n "education for life" het vir blankes en Afrikane verskillende betekenisse gehad; vir blankes het dit voorbereiding vir 'n hoofsaaklik plattelandse, landboubestaan beteken. Dit is gesien as 'n poging om deur middel van onderwys oplossings vir alledaagse probleme te vind. Afrikane daarenteen, het "education for life" beskou as 'n soort onderwys wat daarop gemik was om hulle sosiaal minderwaardig, ekonomies swak en polities magteloos te maak en te hou (Nyaggah 1980:86-87).

2.3 Sendingonderwys: stimulant van afrikaniseringsideale

Die hoofdoel van sendingonderwys aan Afrikane was, volgens Chanaiwa (1980(b):231), om Afrikane Westerse waardes, smake en gewoontes te onderrig. Afrika-gebruike soos poligamie, die betaal van 'n bruidskat en waarsêery is byvoorbeeld as onaanvaarbaar voorgehou. Op grond hiervan kan beweer word dat sendingonderwys wesenlik 'n soort onderwys was wat vernietigend ingewerk het op die eiesoortigheid van Afrikane - op hulle "Africanness" (Anim 1991:13; Etherington 1976:603; Williams 1970:379-380; Williams 1978:128). Sendingonderwys is algaande, veral deur Afrikaniste beskou as 'n primêr indoktrinerende proses wat daarop gerig was om die koloniale mite van blanke meerderwaardigheid en die minderwaardigheid van Afrikane in stand te hou (Chanaiwa 1980(b):232).

Tog het sendingonderwys, anders as wat verwag is, 'n besondere bydrae tot Afrika-nasionalisme gelewer (Anim 1991:13; Etherington 1976:603; Williams 1970:379-380; Williams 1978:128). Via

sendingonderwys het Afrikane geleer van universele gelykwaardigheid, rassisme, individualisme, kapitalisme en vrye onderneming. Die Christelike geloof het vir Afrikane 'n kanaal gevorm waardeur hulle uitdrukking kon gee aan 'n groeiende **swartbewussyn** (vgl. Chanaiwa 1980(b):232; Williams 1970:380).

Hierdie teenstrydigheid (waar sendingonderwys aan die een kant "Africanness" verdoem en aan die anderkant weer 'n weerstand teen die toedrag van sake gestimuleer het), het gelei tot die vraag of, ten einde gelyke regte met blankes te deel, Afrikane hulle "Africanness" moes opoffer, of bewaar? (Lahouel 1984:404). Die antwoord op hierdie vraag het 'n sekere ingesteldheid ten opsigte van die Afrikaanse kultuur veronderstel en het die Afrikane hoofsaaklik in twee hoofstrome verdeel. Die eerste groepering het die vervulling van die paternalistiese beloftes van voogdskap begeer; dit wil sê onbelemmerde geleenthede om in die Europese kultuur geassimileer te word en om moderne vaardighede aan te leer, om die geleentheid gunstig te word om die Afrikaanse bevoegdhede en vermoëns te demonstreer en om geleidelik op gelyke grondslag in een gemeenskap aanvaar te word (vgl. Gerhart 1979:38; Lahouel 1984:404). Hierdie groepering is beskou as die voorstanders van **Suid-Afrikanisme** (Carter 1971:105). Die tweede groepering het aangevoer dat Afrikane geen rede gehad het om hulle vir hul gebruike en kultuur te skaam nie, veral aangesien Afrika eens die middelpunt van die ganse beskawing was (Lahouel 1984:408). Hierdie groepering is beskou as voorstanders van **Afrikanisme** (Carter 1971:105).

Weerstand teen sendingonderwys het tot die stimulering van sekere **afrikaniseringsideale** gelei. Dit blyk veral uit 'n bestudering van die opkoms van separatistiese kerke en die denke en dade van sommige van die opgeleide elite.

2.3.1 Separatistiese kerke

Een van die gevolge van sendingonderwys was dat daar 'n swart elite bestaande uit swart geestelikes tot stand gekom het. Hierdie eliteklas het Christenskap beskou as 'n krag wat Afrikane kan verenig. Terselfdertyd het hulle die Christelike geloof beskou as "die geloof van blankes"; as 'n geloof wat in baie opsigte 'n gevaar vir die lewenswyse van Afrikane ingehou het (Williams 1970:379-380). In 'n poging om laasgenoemde (vervreemde) gevaar teen te werk, het 'n groep Afrika-bewuste geestelikes in die 1870's hul lidmaatskap van blanke kerke verbreek en 'n nuwe beweging bekend as die *Ethiopian Movement* en gegrond op **Ethiopianisme** aangevoer (Mphahlele 1967:22; Reader's Digest 1992:285; vgl. ook hfst.2 afd.3.4). Daar is beweer dat blanke sendelinge 'n veroordelende ingesteldheid jeens Afrikane gehandhaaf het, dat hulle Afrikane gestroop het van hulle Afrika-identiteit, hulle instellings ondermyn het en 'n vreemde geloof op hulle afgedwing het.

Hierdie eliteklas was nie bereid om óf hulle verworwe Christelike geloof óf hulle **Afrika-persoonlikheid** prys te gee nie (Lahouel 1984:422). Gevolglik het hulle algaande hul eie separatistiese kerke begin stig.

Die eerste separatistiese kerk, die *Tembu National Church* is in 1884 in Tembuland deur Nehemiah Tile, 'n Weslyaanse geestelike en Tembu nasionalis, gestig (Hodgkin 1971:100; Sundkler 1976:38). Agt jaar later, in 1892, het Mangena Mokone²², 'n arbeider op 'n suikerrietplaas wat in 1874 'n prediker geword het, weggebreek van die Weslyaanse sendinggroep en die *Ethiopian Church* gestig (Reader's Digest 1992:285). Sendelinge het na Psalm 68, vers 31: "*Ethiopia shall soon stretch out her hands unto God*" (vgl. hfst.2 afd.3.4) verwys as 'n belofte dat Afrika gekersten sou word. Mokone het hierdie belofte geïnterpreteer as 'n belofte van 'n selfstandige Afrika-kerk onder Afrika-leiers. Na aanleiding hiervan het hy sy kerk die *Ethiopian Church* genoem (Sundkler 1976:39).

Die verwerping van blanke beheer was 'n belangrike aspek van die ontwikkelende Afrika-bewustheid (vgl. Marks & Trapido 1993:39; Williams 1970:381). Volgens Rev. L.N. Mzimba was die separatistiese beweging in wese 'n **swartbewussyn** beweging en hy omskryf die separatistiese kerk as:

a self-supporting, self-governing and self-propagating African Church which would produce a truly African type of Christianity suited to the genius and needs of the race, and not a black copy of any European Church. ... All would admit that for Africa's redemption, the African must be the chosen instrument (Williams 1970:381).

Die leierskap van hierdie beweging het 'n hele aantal Afrikane wat sendingonderwys ontvang het, ingesluit. As gevolg van hulle daaglikse kontak met die sendelinge en hul opleiding, het hulle geglo dat as hulle 'n aanvaarbare vlak van beskaaftheid sou bereik, hulle sonder probleme in die blanke gemeenskap opgeneem sou word. As gevolg van die sendelinge se paternalistiese ingesteldheid, was dit egter nie die geval nie (Reader's Digest 1992:285). Volgens Chanaiwa (1980(b):234) dien die totstandkoming van verskeie separatistiese kerke as bewys van die feit dat sendelinge geen bedoeling gehad het "...to practice racial equality nor of Africanizing the top administrations of their churches and schools." Die belangrikste taak van die separatistiese kerke was daarom nie noodwendig die verkondiging van die evangelie nie, maar eerder om Afrikane te leer om hulleself te verstaan en te aanvaar (Williams 1970:381). Die separatistiese kerkbeweging is deur rasse- en politieke aspirasies onderlê en het verband gehou met die slagspreuk "Africa for the Africans" (vgl. Burchell 1976:66; Lipede 1990:446). Die klem van die separatistiese kerkbeweging was op die bevordering van eksklusiewe swart organisasies en hulle radikale kritiek op die Europees-gesentreerde beskawing het die Afrikanistiese filosofie van latere generasies voorafgegaan (Fatton 1981:109).

Op verskeie wyses het die opgeleide elite bygedra tot die ontwikkeling van die deursnee Afrikaan van daardie tyd. Geestelikes het gehelp om die Bybel en gesange in Afrika-tale te vertaal, 'n groeiende aantal opgeleide Afrikane het literêre werke in Afrika-tale die lig laat sien en 'n eie, swart pers het tot stand gekom. Organisasies soos onderwyserverenigngs, assosiasies vir geestelikes, die *National Council*

²² In sommige bronne (vgl. byvoorbeeld Etherington 1976:604) word sy naam anders aangegee, naamlik as Magama Makone.

for *African Women*, sportorganisasies en die SANNC is deur opgeleide Afrikane gestig (Ngcobo 1956:436).

Verskeie van hierdie opgeleide elite het (waarskynlik onbewustelik) 'n bydrae gelewer tot die vestiging van 'n **afrikaniseringsideaal**.

2.3.2 Opgeleide elite

Vier verteenwoordigers van hierdie opgeleide elite is op grond van die prominente plek wat hulle op akademiese en politieke terreine ingeneem het, gekies en hulle bydraes tot en rigtinggewing aan 'n **afrikaniseringsideaal** is bestudeer. Hulle is Tiyo Soga, Anton Muziwakhe Lembede, Zachariah Keodirelang (Z K) Matthews en Robert Sobukwe.

2.3.2.1 Tiyo Soga (1829-1871)

Tiyo Soga was een van die 39 kinders van Ou Soga (een van die hoof-raadsmanne van die Gaikastam) en Nosutu (Ou Soga se "hoofvrou") (Cousins 1899:10, 14, 21). Met sy afsterwe was Tiyo Soga die enigste swarte in Suid-Afrika wat tot in daardie stadium tersiêre onderrig aan die Universiteit van Glasgow ontvang en as predikant ge-orden was (Williams 1978:xix).

Volgens Williams (1978:x, xix, 103) kan Tiyo Soga as swart nasionalis in dieselfde asem as Edward Blyden, Samuel Crowther en James Horton (vgl. hfst.3) genoem word.

In Februarie 1865 het 'n sendeling, John Aitken Chalmers 'n artikel getiteld *What is the destiny of the Kaffir race?* gepubliseer waarin hy 'n afleiding gemaak het dat Afrikane op grond van hulle sogenaamde luiheid, nie in onderwys belangstel nie (White 1993:13). Hierdie gebeure het daartoe aanleiding gegee dat Soga voorspraak begin maak het vir swartes en hulle morele integriteit en aanspraak op Afrika beklemtoon het. In 'n inskrywing in sy dagboek op 25 April 1865 getiteld *The Kaffir race* het Tiyo Soga, Chalmers se standpunt aangeval deur met sy sogenaamde *Sons of Ham*-teorie vorendag te kom (Soga 1865(b):178). Volgens Williams (1978:91) was dit die eerste skrywe wat **swartbewussyn** weerspieël en die fundamente vir **Negritude** in Suid-Afrika gelê het. Soga (1865(a):38-39) se dagboekinskrif lees soos volg:

The Bible is the only Book whose predictions to me is law - Africa God has given to Ham - & all his descendants - My firm believe is - that God will Keep the Kaffir in his Southern portion of it - and that God will overrule elements, as always to secure this.

Hy het sy *Sons of Ham*-teorie verder ontwikkel in 'n brief, gedateer 23 Oktober 1865 en getiteld *What is the destiny of the Kaffir Race?* wat hy onder die skuilnaam *Defensor* aan die *King William's Town*

Gazette geskryf het (Soga 1865(b):178-182). Volgens hierdie teorie het God Afrika aan die swart volke gegee en daarom kan daar geen sprake van hul uitwissing wees nie (Soga 1865(b):180; vgl. ook White 1993:13).

Twee belangrike dimensies van Soga se denke kom in sy *Sons of Ham*-teorie na vore. Eerstens het hy die aanspraak van swartmense op die grondgebied van Afrika op Bybelse gronde probeer regverdig en tweedens het hy klem geplaas op die grootsheid van Afrika en op die groot aantal swart bewoners van Afrika. Volgens Williams (1978:97) was dit die eerste bewys van 'n Afrika-bewustheid aan die kant van 'n swarte in suidelike Afrika en kan dit beskou word as Soga se unieke bydrae tot die ontstaan en ontwikkeling van swart nasionalisme.

Soga het baie tyd bestee aan die bewaring van die Xhosa-erfenis (Williams 1978:98). Toe die Xhosa-koerant *Indaba* in 1862 die eerste keer verskyn het, het hy dit omskryf as "... a beautiful vessel for preserving the stories, fables, legends, customs, anecdotes and history of the tribes" en aanbeveel dat swartmense dié koerant heelhartig moes ondersteun:

Let us resurrect our ancestral fore-bears who bequeathed to us a rich heritage. All anecdotes connected with the life of the nation should be brought to this big corn-pit our national newspaper (Soga 1862:9-11).

Volgens Williams (1978:99) het Soga met entoesiasme gewerk om die geskiedenis van sy eie mense te bewaar sonder om die Westerse wêreld en kultuur geheel en al te negeer. Williams (1978:101) wys onder meer daarop dat Soga ten gunste was van 'n soort "gesuiwerde stamgebondenheid" wat die swartman in staat sou stel om die blanke met waardigheid in die gesig te kyk. Hy was egter ongeduldig wanneer daar gesuggereer is dat Christenskap en die Westerse beskawing swart gemeenskappe moes "suiwer" tot op 'n punt waar swartes skaam moes wees vir wie en wat hulle is (Williams 1978:102). Hierdie ingesteldheid van Soga kan ook afgelei word uit sy optrede teenoor sy kinders. Hy het sy kinders Skotland toe gestuur vir onderwys, maar beklemtoon dat hulle nie 'n meerderwaardige houding teenoor swart gemeenskappe moes ontwikkel nie. Hy het geredeneer dat hulle waardigheid juis gegrond was op hulle aanvaarding van **Negritude** (Williams 1978:88). Voor hulle vertrek het hulle vader die volgende aan hulle gesê:

... take your place in the world as coloured, not as white men; as *Kafirs*, not as Englishmen ... For your own sakes never appear ashamed that your father was a *Kafir*, and that you inherited some African blood. It is every whit as good and as pure as that which flows in the veins of my fairer brethen (soos aangehaal in Williams 1978:103).

Soga het verder probeer voorsien in die groot tekort aan gewyde liederes in die "Presbyterian Kafir hymn-book". Sy gewyde liederes was nie blote vertalings nie, maar oorspronklike skeppings en natuurlike uitvloeisels van diepsinnige godsdienstige denke (Cousins 1899:48; 134). In 1868 het hy in 'n Raad gedien wat uit sewe lede bestaan het en deur die *British and Foreign Bible Society* aangestel is om die

"Kafir Bible" te hersien (Cousins 1899:135, 153).

Ten spyte van sy openlike verbintenis tot die bevordering van Afrika-waardes en -kultuur is Soga op grond van sy huwelik met 'n Skotse vrou, Janet Burnside daarvan beskuldig dat hy homself as 'n Engelsman geag en van sy Afrikaan-wees afstand gedoen het (Cousins 1899:59, 146; Williams 1978:26). Tog kan Tiyo Soga beskou word as dié stamvader van swart nasionalisme in Suid-Afrika. Hy het **swartbewussyn** en **Negritude** in Suid-Afrikaanse konteks gevestig en 'n stewige fondament gelê vir latere uitdrukkings van swart nasionalisme (Williams 1978:126-128).

Nog 'n persoon wie se persoonlike filosofieë oor Afrika en sy inwoners 'n betekenisvolle bydrae gelewer het tot die vestiging en uitbouing van 'n **afrikaniseringsideaal**, was Anton Muziwakhe Lembede.

2.3.2.2 Anton Muziwakhe Lembede (1914-1947)

Lembede was een van die stigterslede en die eerste president van die *African National Congress Youth League* (ANCYL). Verder was hy 'n sleutelfiguur in die omskrywing van die begrip **Afrikanisme** (vgl. Couzens 1985:258-259; Lipede 1990:365; Muller 1980:510; Reader's Digest 1992:363). Volgens Mda²³ kan Lembede beskou word as die persoon wat die mite dat die swartman minderwaardig is, vernietig het (Couzens 1985:258-259). Lembede was sensitief vir die gevoelens van minderwaardigheid en afhanklikheid wat met die verloop van tyd by Afrikane ontstaan het. Hy het geglo dat die aanvaarding van 'n ideologie gemik op doelgerigte selfhandhawing Afrikane in staat kon stel om hul vernietigde selfbeeld te herstel (Gerhart 1979:55). Lembede het 'n aantal simptome van hierdie patologiese denkwysse van Afrikane geïdentifiseer: 'n verlies aan selfvertroue, gevoelens van minderwaardigheid en frustrasie, 'n verafgoding van die blanke, buitelandse leiers en buitelandse ideologieë (Gerhart 1979:58; vgl. ook Karis & Carter 1987:317-318). Lembede het **Afrikanisme** beskou as 'n psigologiese teenmiddel vir hierdie denkwysse. Vir hom was **Afrikanisme** 'n positiewe selfbeeld, gegrond op 'n trotse verlede; op diepe liefde vir en 'n aanvaarding van die swart velkleur van Afrikane (Gerhart 1979:58). Lembede het ook dikwels melding gemaak van 'n behoefte onder Afrikane om die Christelike godsdienst in Suid-Afrika met sekere aspekte van die Afrikaanse tradisionele godsdienst te integreer (vgl. Gerhart 1979:63; Lipede 1990:369).

Verskeie ooreenkomste kan tussen die sienings van Lembede en dié van pioniers van die **afrikaniseringsideaal** in Brits Wes-Afrika soos Horton, Blyden, Hayford en Azikiwe gevind word (vgl. hfst.3 afd.1.3). Hierdie ooreenkomste sluit onder meer die volgende in:

- Die argument dat Afrikane selektief moes leen van ander kulture en net daardie elemente by hul eie

²³ Na Lembede se afsterwe in 1947 het Peter Mda president van die ANCYL geword (Reader's Digest 1992:364).

kultuur moes inkorporeer wat die geskikste was vir die ontwikkeling en modernisering van Afrika se eie unieke tradisies (Gerhart 1979:64).

- Die siening dat elke volk sy eie, unieke bydrae tot die algemene welvaart en ontwikkeling van die mensdom maak. Hiervolgens beskik Afrikane oor 'n eie kultuur wat verskillend is van die Westerse kultuur maar as uitdrukking van menslike waardes net so geldig is as die Westerse kultuur (Gerhart 1979:67; Grobler 1988:89). Dit kom op 'n verwerping van kulturele assimilasië en integrasie neer.
- Die geloof dat blanke metodes, vaardighede, standaarde en waardes noodwendig alle ander oorskadu (Gerhart 1979:67).
- Die aanvaarding van die begrip **Afrika-persoonlikheid**. Net soos Horton, Blyden, Hayford en Azikiwe, het Lembede geredeneer dat Afrika-nasionalisme deur 'n Afrika-gees (African spirit) gelei moes word en dat hierdie Afrika-gees slegs deur Afrikane openbaar gemaak en geïnterpreteer kan word. Die Afrika-gees het sy oorsprong in die "sosialistiese verlede" van helde soos Shaka gehad en het die basis van eenheid onder swart stamme gevorm (vgl. Erlmann 1983:145; Lipede 1990:366; Reader's Digest 1992:363).

'n Verdere prominente figuur wat 'n **afrikaniseringsideaal** in Suid-Afrika gevestig het, was Zachariah Keodirelang Matthews.

2.3.2.3 Zachariah Keodirelang Matthews (1901-1968)

Z K Matthews het 'n prominente rol as opvoedkundige, akademikus, vise-rektor van die Universiteitskollege van Fort Hare en as ANC-leier gespeel (Kros 1990:36; Matthews 1986:230). Hy was die eerste swarte om 'n graad aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit, 'n LLB-graad aan Unisa, te behaal (Matthews 1986:91; White 1993:17). Matthews het ook in die De La Warrkommissie (vgl. hfst.3 afd. 2.3.2) gedien en dit het aan hom 'n goeie insig in die toestande van koloniale Afrika gegee. Sodoende het hy eerstehandse kennis opgedoen rakende die invloed van koloniale regeringsbeleidsrigtings op Afrika-universiteite (Matthews 1986:105; White 1993:30-32).

So vroeg as 1934 het Matthews drastiese hervorming van hoërskoolonderwys vir Afrikane geëis sodat dit beroepsmoontlikhede in die toekoms kan verskaf. Hy het daarop aangedring dat die kurrikula ten minste gedeeltelik **verafrikaniseer** moes word deur die instelling van Afrika-tale as hoofvakke en deur die geleentheid te bied om 'n addisionele Afrika-taal te kan neem (vgl. Burchell 1988:51; Kros 1990:34). Alhoewel hy toegegee het dat praktiese omstandighede die instelling van kursusse in Afrika-geskiedenis sou bemoeilik, het hy daarop aangedring dat sodanige moontlikhede oorweeg moes word. Hy het gevoel dat 'n hoër onderwysinstelling soos Fort Hare (vgl. voetnoot 20) Afrikane moes aanmoedig om daardie

ekonomiese, politieke en sosiale probleme te bestudeer wat die lewe van die mense van Suid-Afrika beïnvloed (het) (Burchell 1988:51). Hy het daarop aangedring dat daar in 'n kursus of 'n gedeelte van 'n kursus vir studies oor Afrika voorsiening gemaak moes word en dat alle studente verplig moes wees om dit te neem (Burchell 1988:52). Hy het aanbeveel dat Fort Hare 'n Regs- en Antropologie-departement moes instel, aangesien sulke departemente die posisie van studies oor Afrika aan die Kollege sou versterk. Hy het die visie gehad dat Fort Hare sou ontwikkel in 'n "... repository of the best things in Native life". Hy het uitgesien na die algehele **afrikanisering** van die Kollege wanneer al die personeel swart en toegewy aan die swart kultuur in al sy vorme sou wees (Burchell 1988:52). Afrikane moes opgelei word om hulleself te kan help (Matthews 1986:213).

In Februarie 1935 het Matthews 'n artikel getiteld *The tribal spirit among educated Africans* in *Man* gepubliseer waarin die behoefte dat Afrikane self moes deelneem aan navorsing rakende hulle eie, veranderende gemeenskappe, beklemtoon is. Hy het baie sterk gevoel oor die eensydigheid van Geskiedenis wat aan Suid-Afrikaanse skole en universiteite aangebied is en het Afrikane aangemoedig om hulle eie interpretasie van hulle geskiedenis weer te gee (Matthews 1986:118-119). In sy Antropologie-kursusse het hy tradisionele Afrika-gebruike en -geskiedenis maar ook die veranderde en veranderende Afrika-gemeenskap ondersoek (Matthews 1986:116-117).

In die veertigerjare het Matthews sendingonderwys gekritiseer op grond van die feit dat dit nie die behoeftes van swartes in Suid-Afrika weerspieël het nie (Kros 1990:33). Matthews het ook deurgaans die deelname van Afrikane aan besluitneming sterk gepropageer. In 1949 het Matthews (1949:71-83) in 'n artikel getiteld *An African policy for South Africa* baie klem gelê op die strewe van Afrikane na selfbeskikking; die begeerte om self te kan besluit oor hul lot. Terselfdertyd het hy aangevoer dat daar nie geluister word na wat Afrikane te sê het nie en dat alles vir hulle gedoen en besluit word in plaas van saam met hulle (Matthews 1949:73). Daar is 'n spesiale skoolstelsel vir Afrikane geskep onder die voorwendsel dat dit die Afrikaan in staat sou stel om volgens sy eie vermoëns te ontwikkel en om sy eie aspirasies en wense te kan realiseer. Tog is onderwys vir Afrikane beheer en gedomineer deur Europeërs wat weinig of geen teken getoon het dat hulle gereed was om die Afrikaan toe te laat om sy eie sake te bestuur nie (Matthews 1949:74-75). Die Suid-Afrikaanse regering se paternalistiese houding was vir hom onaanvaarbaar (White 1993:198). Hy het ten sterkste kopsie gemaak teen die regering se besluit om gesegregeerde universiteitsrade en -senate, onder meer aan die Universiteitskollege van Fort Hare, te skep en om die Rade en Senate waarin Afrikane gedien het, slegs in adviserende hoedanigheid te laat funksioneer (White 1993:176). Matthews het verder in Augustus 1953 die voorsittersrede van die ANC se Kaapse kongres gelewer en gesê dat Afrikane aan die regering moes bewys dat hulle die intellektuele vermoë het om self die inisiatief te neem en hulle eie sake te bestuur (White 1993:129). Hy wou graag sien dat Afrikane as volwaardige en gelykwaardige burgers erken moes word (Matthews 1986:216).

In 1961 is Matthews uitgenooi om die derde *T B Davie Memorial Lecture*²⁴ te lewer. Hy het *African awakening and the universities* gekies as onderwerp van sy rede. In hierdie toespraak het hy aangevoer dat Suid-Afrikaanse universiteite 'n rol te speel het in Afrika en veral in onderwys in Afrika aangesien hulle deel was van swart bewuswording en van die internasionale gemeenskap van universiteite (Matthews 1961:3, 20).

Dit was eers nadat Matthews Suid-Afrika in die 1960's verlaat het dat dit vir hom moontlik geword het om meer aandag aan die **afrikanisering** van onderwys te gee. Die swart elite het onderwys beskou as 'n instrument van bevryding van blanke oorheersing. Matthews het hierdie standpunt gedeel. Kort voor sy dood, het hy gepleit dat "African history... must now have equal place with ancient or modern European or American history" aangesien dit die Afrikaan se selftrots en -respek sou herstel, sonder om hom insig in ander kulture te ontnem (White 1993:203). Hy het hom ten opsigte van Geskiedenisonderrig soos volg uitgespreek

As African students in a land dominated by Europeans, we were in a peculiarly uncomfortable situation. Our history, as we had absorbed it from the tales and talk of our elders, bore no resemblance to South African history as it has been written by European scholars, or as it is taught in South African schools, and as it was taught to us at Fort Hare. The European insisted that we accept his version of the past and what is more, if we wanted to get ahead educationally, even to pass examinations in the subject as he presents it. It was one thing to accept willingly and even eagerly the white man's world of literature and science. It was quite another to accept his picture of how we all came to occupy the places in life now assigned to us (Matthews 1986:58).

Sekere standpunte van Matthews in verband met onderwys vir Afrikane skep die indruk dat hy nie 'n voorstander was van 'n **afrikaniseringsideaal** wat die totale wegdoen van alles wat Europees is, ingesluit het nie. Hierdie beskouing van Matthews kan waarskynlik daaraan toegeskryf word dat hy erkenning aan die veelrassige aard van Suid-Afrika gegee het. In 1957 het hy byvoorbeeld geskryf dat Suid-Afrika in een opsig van ander Afrika-lande soos Ghana en Nigerië verskil, naamlik dat dit 'n veelrassige land is (Karis *et al.* 1977:321). As "assimilationist" het hy gewaarsku dat rassegroeperinge in Suid-Afrika onvermydelik gesamentlik verbind is tot een toekoms (White 1993:130, 197). Dit is egter ook belangrik om daarop te let dat Matthews nie van die woord *assimilasie* gehou het nie, aangesien die begrip vir hom die betekenis van *becoming alike* gedra het. Hy het homself gevolglik nie as 'n voorstander van assimilasië beskou nie. Hy het wel samewerking en deelname voorgestaan (vgl. Matthews 1949:80) maar volgens White (1993:174) isolasie van enersyds die akademiese hoofstroom en andersyds die Westerse kultuur gevrees. Volgens Matthews was die aandrang op totale isolasie 'n aanvaarding dat Afrikane glad nie deel van die moderne wêreld en wêreldgemeenskap is nie. Alhoewel hy in baie opsigte die **afrikanisering** van onderwys voorgestaan het, was hy nie bereid om Westerse onderwys in totaliteit

²⁴ Dr Thomas Benjamin Davie was 'n bekende Suid-Afrikaanse opvoedkundige en vise-kanselier van die Universiteit van Kaapstad vanaf 1948 tot 1955. Hy was 'n uitgesproke kampvegter vir akademiese vryheid, die outonomie van universiteite en die toelating van swart studente tot enige Suid-Afrikaanse universiteit wat bereid sou wees om hulle op gelyke grondslag met blanke studente te plaas. Studente van die Universiteit van Kaapstad het die *T B Davie Memorial Lecture* ter ere van dr Davie ingestel (Dumont 1973:voorwoord; Matthews 1961:1-2).

af te skryf nie en het hy gevolglik die skep van afsonderlike onderwysstelsels met agterdog bejeën (vgl. Kros 1990:33-34; White 1993:201, 212).

In die lig van bogenoemde het Matthews die funksie van 'n universiteit omskryf as

[...a moral one designed to improve human relations and to create a nation out of diverse groups]...with common ideas dedicated to the pursuit of the common objectives of human rights and fundamental freedoms for all (White 1993:206).

Hy het daarop aangedring dat Engels as onderrigmedium behou moes word aangesien hy van mening was dat as dit afgeskaf sou word, dit Afrikane se ontwikkeling as 'n volk sou belemmer en vertraag (White 1993:47). Matthews het ook die elitistiese rol van universiteite verdedig:

[He] ... stated quite categorically that the history of civilisation is the history of torchbearers, of those who have been able to catch *the vision splendid* and have been fired with an enthusiasm to lead the masses to see it (Burchell 1988:52).

Hoewel universiteite 'n besonder belangrike rol in gemeenskapsontwikkeling moes speel (White 1993:204), het Matthews daarin geglo dat die belange van die opgevoede elite binne die swart gemeenskap nie verwaarloos moet word nie (Kros 1990:34).

'n Persoon wat net soos Lembede en Matthews geglo het dat 'n **Afrika-persoonlikheid** geskep en beklemtoon moes word, was Mangaliso Robert Sobukwe.

2.3.2.4 Mangaliso Robert Sobukwe (1924-1978)

Sobukwe is in 1924 in Graaf-Reinet in die Kaapprovinsie gebore. Hy was die seun van 'n Metodiste prediker en was self ook 'n prediker totdat politiek sy belangstelling gewek het. Hy het bekendgestaan as 'n vaardige organiseerder, 'n uitmuntende spreker en onverskrokke intellektualis en dit is waarskynlik op grond hiervan dat hy die bynaam *Prof* by sy volgelinge gekry het (Ntloedibe 1995:5-6, 102).

In 1946 het Sobukwe die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van 'n Departement van Afrika Studies aan Fort Hare (vgl. voetnoot 20), vir Suid-Afrika maar ook vir die ganse Afrika-kontinent, beklemtoon (Matthews 1986:118).

Op 21 Oktober 1949 het Sobukwe (1949(a):13) in 'n toespraak, wat hy as voorsitter van die SRC tydens die *Completers' Social* gelewer het, die siening dat Fort Hare die sentrum van Afrika Studies vir studente van oral uit Afrika moet word, verkondig. Sy argument was dat Fort Hare vir die Afrikane moet wees wat Stellenbosch vir die Afrikaners is. Volgens Sobukwe veronderstel 'n beleid van voogdyskap, soos wat dit deur die NP-regering gevolg is, dat Afrikane voorberei word om uiteindelik die beheer en bestuur van die kollege oor te neem; tóg was dit sy mening dat die **verafrikanisering** van

Fort Hare verdrag is. Hy het daarop aangedring dat die **lokalisering** van personeel versnel moes word sodat beheer aan Afrikane oorhandig kon word. Dit was onvanpas dat Fort Hare wat as 'n "universiteit" vir Afrikane ontwikkel is, deur Europese denke en personeel oorheers word. Die instelling moes "African thinking and leadership" verpersoonlik (Sobukwe 1949(b):332-335; vgl. ook Burchell 1988:53; White 1993:76). Tydens dieselfde geleentheid het hy die betekenis van onderwys omskryf as *diens aan Afrika*. Die doel was om Afrika deur middel van onderwys te bevry. Volgens hom was die bevrydingstryd in Suid-Afrika deel van die groter stryd om Afrika te bevry (Ntloedibe 1995:110). Hy het beklemtoon dat Pan-Afikanisme 'n antwoord gebied het aangesien dit 'n ideologie gekenmerk deur liefde vir Afrika verteenwoordig het. Dit was ideologie wat nie teen enigeen gekant was nie, maar wel aan Afrika voorkeur verleen het. Voordat die bydrae van Afrikane nie deur die wêreldbeskawing erken word nie, kan die geskiedenis van die mensdom nie as volledig en betroubaar beskou word nie (Sobukwe 1949(a):16-19; Sobukwe 1949(b):333; vgl. ook White 1993:77).

Sobukwe het die verpleegsterstaking van 1949 beskryf as 'n stryd tussen Afrika en Europa, tussen 'n twintigste-eeuse begeerte na selfverwesenliking en 'n feodale konsep van gesag. Liberale paternalisme moes volgens hom verwerp word (White 1993:76). Afrikane is die oorspronklike eienaars en bewoners van Afrika en hulle is in die meerderheid, daarom het hulle die reg om hulleself en Afrika te regeer. Blankes kan slegs toegelaat word om in Afrika, en spesifiek in Suid-Afrika aan te bly as hulle hulleself bereidwillig verklaar om met Afrikane te assimileer (Karis & Carter 1987:317).

Sobukwe het net soos Lembede (vgl. hierdie hfst. afd.2.3.2.2) geglo dat die grootste swaakteit van Afrikane psigologies van aard was en dat daar 'n behoefte bestaan het aan die vestiging van 'n **Afrika-persoonlikheid**. Afrikane het 'n slaafmentaliteit aangeleer; hulle het aanvaar dat hulle minderwaardig is; hulle het 'n skaamte vir wie en wat hulle is, ontwikkel en hulle het van blankes afhanklik geraak. Hierdie minderwaardigheidsgevoelens moes uit die weg geruim word. Sobukwe het dan ook in Augustus 1959 gedurende die sogenaamde *Sekhohle Imbuyambo* ("counter attack")-veldtog (ook genoem die status-veldtog) Afrikane opgeroep om hulle **Afrika-persoonlikheid** te laat geld (vgl. Karis & Carter 1987:318; Lipede 1990:433-435).

Sobukwe het in die tydperk gelewe toe **apartheid** (veral **apartheidsonderwys**) in Suid-Afrika deur middel van wetgewing finaal beslag gekry het. In die volgende afdeling gaan die vraag in watter mate die **apartheidsbeleid** die **afrikaniseringspogings** van persone soos Soga, Lembede, Matthews en Sobukwe aangevul of teengewerk het, ondersoek word.

3 Apartheid - 'n afrikaniseringspoging?

3.1 Apartheid en heroriëntasie

Gedurende die grootste gedeelte van die tyd wat die Nasionale Party (NP) in Suid-Afrika aan bewind was (1948-1994), het hy 'n beleid van **apartheid** (of rasse-segregasie) gevolg. Dié beleid het uit 'n paternalistiese beleid van voogdyskap (1910-1948) ontwikkel tot een aanvanklik gekenmerk deur blanke baasskap (1948-1960) en later deur afsonderlike ontwikkeling. Veral na 1960 is die vestiging en instandhouding van verskillende nasionale identiteite aangevoer as motivering vir rassessekering (Gerhart 1979:4).

Soos vroeër aangetoon het die Phelps-Stokeskommissie se bevindinge as ideologiese regverdiging vir die Britse Regering se sogenaamde heroriëntasiebeleid gedien (vgl. hfst.3 afd.2). Net so het die Suid-Afrikaanse Regering ook gedeeltelike regverdiging vir sy beleid van afsonderlike onderwys in die vertrekpunte van die Phelps-Stokeskommissie en die Britse heroriënteringsbeleid gevind (Ball 1983:253).

Lank voor 1948 is begrippe soos "kultuur", "adaptation" en "parallelisme" reeds vryelik gebruik in ideologiese diskoers wat oor beide die beleid van segregasie en indirekte beheer gevoer is. Deur die taal van "kulturele heroriëntasie" te gebruik, het deelnemers aan die gesprek 'n doelbewuste poging aangewend om segregasie te koppel aan die breër, imperiale beleid van indirekte beheer en voogdyskap, aldus Dubow (1993:87-88). Hierdie verbintenis het byvoorbeeld 'n hooftema van Genl. J C Smuts²⁵, se 1929 Oxford referate uitgemaak waarin hy 'n voorsiene beleid van segregasie gemotiveer het op grond van die bewaring van swart kulture en hulle unieke sosiale instellings. Smuts het aangevoer dat 'n beleid van segregasie in ooreenstemming met die Volkebond Handves se klousules rakende voogdyskap sou wees. Hierdie verbintenis tussen segregasie en heroriëntasie is ook in 1935 deur ene Heaton Nicholls bevestig toe hy beweer het dat die *Native Bills* van 1935

differ in no way in principle from the new conception of native government which is embraced in the word 'trusteeship' and translated into administrative action through a policy of 'adaptation' in all British states (Dubow 1993:87).

Die opvatting dat die regering 'n verantwoordelikheid het om universiteitsonderwys aan swart studente te verskaf, is deur die meeste NP-lede aanvaar op grond van die verantwoordelikhede van blanke voogdyskap. Voogdyskap was gebaseer op die aanvaarding dat die "meer ontwikkelde" blanke groep verantwoordelik is vir die opheffing van die "minder beskaafde" swart groep (Beale 1994:77). Matthews

²⁵ Generaal J C Smuts was Minister van Binnelandse Sake, Mynbou en Verdediging in die eerste Uniekabinet; hy het Generaal Louis Botha in 1919 as Eerste Minister opgevolg. In die 1921-verkieping het hy as leier van die Suid-Afrikaanse party 'n stewige oorwinning behaal. In 1924 het Hertzog by Smuts as Eerste Minister oorgeneem, maar in 1939 het Smuts weer die leiers oorgeneem. In 1948 het Smuts as Eerste Minister bedank (Muller 1980:388, 412, 418, 451, 474).

(1949:77) definieer voogdyskap as 'n beleid wat:

implies that the European should regard it as his duty to assist the African to advance politically, economically, socially and otherwise as rapidly as possible to the stage where he can take care of his own affairs or play his part in taking care of the affairs of the country as a whole.

Net soos in die geval van die Britse heroriëntasiebeleid, het die **apartheidsbeleid** ook verskeie elemente van 'n **afrikaniseringsideaal** bevat. Die beginsel van voogdyskap het veronderstel dat swart instellings mettertyd ook staats-befondsde instellings sal raak en dat hulle uiteindelik onder die beheer van swart groepe self geplaas sou word. Die uiteindelijke doel was dat hierdie instellings deur swart gegradueerdes beheer moes word (Stoker [s.a.]:48). Net soos die Britse koloniale regering, het die Suid-Afrikaanse regering ook geglo dat ware leiers vir die Afrikane slegs voldoende opgelei kon word om hulle mense te lei in **verafrikaniseerde** instellings wat hulle nie van hulle gemeenskappe sal vervreem nie (Busia 1964:27).

3.2 Regeringsinisiatiewe as stimulant van sekere afrikaniseringsideale (1947-1995)

3.2.1 Regeringsinisiatiewe (1947-1969)

Regeringsinisiatiewe waaraan in hierdie gedeelte aandag geskenk gaan word, is die McMalcolmverslag (1947), die Eiselenverslag (1951), die Bantoe-onderwyswet (no. 47/1953), die wetsontwerp rakende afsonderlike universiteitsonderwys (1958) en die Wet op die Uitbreiding van Universiteitsonderwys (no. 45/1959).

3.2.1.1 McMalcolmverslag (1947)

'n Kommissie, onder voorsitterskap van D. McMalcolm (in daardie stadium hoof-inspekteur van die Natalse Onderwysdepartement) is deur die Uniale regering aangestel om 'n aantal ernstige onrusvoorvalle aan swart onderwysinstellings en spesifiek die opstand by Lovedale te ondersoek. Die verslag is in 1947 gepubliseer (Hartshorne 1992:230).

Die McMalcolmkommissie het in die identifisering van moontlike oorsake van die onrus 'n aantal **afrikaniseringsideale** blootgelê. Die eerste moontlike oorsaak wat deur die Kommissie geïdentifiseer is, was dat swart elite en studente deur die sendelinge verraaï gevoel het omdat sendelinge 'n meerderwaardige houding teenoor hulle ingeneem het. Sendelinge het presies dieselfde teenoor swartmense opgetree as enige van die ander Europeërs met wie hulle in aanraking gekom het. Hulle het naamlik teen swart onderwysers gediskrimineer en nie hulle studente met respek behandel nie (Kros 1992:4). Hierdie waarneming van die Kommissie kan moontlik gekoppel word aan die **afrikaniseringsideaal** om die opvatting van 'n blanke meerderwaardigheid en die superioriteit van die

Europese kultuur te verwerp en om terselfdertyd die aandrang van Afrikane op menswaardige en gelyke behandeling te beklemtoon (vgl. Kros 1992:21).

Sendelingonderwysers is deur die opstandiges geklassifiseer as paternalistiese liberaliste; by implikasie beteken dit dat studente ontevrede was omdat daar namens hulle besluit is; dat hulle geen aandeel in besluitneming gehad het nie. Die Kommissie het aangedui dat die studente se groeiende sin vir vryheid en selfbeskikking 'n groot aandeel in die onrustoestande gehad het. Sekere senior studente het om hierdie rede geweier om deel te neem aan die SRC-verkiesing en het hul eie, **verafrikaniseerde** Raad, die *Invisible Board*, op die been gebring (Kros 1992:6, 8).

'n Ander moontlike oorsaak van die onrus, kon volgens die Kommissie gevind word in die feit dat ene Benyon se pos aanvanklik slegs vir Europeërs geadverteer is (Kros 1992:21). Die bewindsoorname van die NP in 1948 en die gevolglike verandering van onderwysbeleid en leierskap het tot gevolg gehad dat die verslag van die Kommissie in die argief beland het en nooit aan die publiek bekend gestel is nie (Hartshorne 1992:230-231). Een van die eerste stappe van die NP was om 'n kommissie aan te stel om onderwys vir swartmense te ondersoek.

3.2.1.2 Eiselenverslag (1951)

Die aangewese onderwyskommissie, onder voorsitterskap van dr Werner Eiselen het die volgende opdrag gekry:

Die formulering van die beginsels en doelstellings van onderwys vir naturelle as 'n selfstandige ras, waarin daar rekening gehou word met sy verlede en hede, sy raseie, sy besondere eienskappe en aanleg en sy behoeftes onder die steeds veranderende maatskaplike toestande (Eiselenverslag 1951:7).

Kortom, die Eiselenkommissie moes 'n onderwysbloudruk vir swartmense as afsonderlike ras, waarvolgens hulle langs hulle eie weë kon ontwikkel, opstel (vgl. Davis 1972:2; Lodge 1983:116). In 'n sekere sin was daar 'n boodskap in hierdie opdrag opgesluit wat ooreengekom het met die aanbevelings wat in die Britse *Memorandum on Education in British Colonial Territories* (1925) en die De La Warrverslag (1937) gemaak is (vgl. Ashby 1966:346; hfst.3 afd.2).

Volgens Hartshorne (1992:234) het daar ook 'n verband bestaan tussen die verslae van die Eiselen- en Nuffieldkommissies (vgl. hfst.3 afd.2.5): albei het klem gelê op aspekte soos gemeenskapsontwikkeling, die inagneming van Afrika-kultuur en -omstandighede en 'n erkenning van die unieke lewenswyse van Afrikane. Aparte universiteite is deur Eiselen, net soos in voorstelle vir die vestiging van Afrika-universiteite in die periode na die verkryging van politieke onafhanklikheid, gekoppel aan ontwikkeling. Volgens die Eiselenverslag (1951:137, 158) was die taak van aparte universiteite om algemene onderwys aan leiers te bied en om tegnici op te lei met die oog op toekomstige sosio-ekonomiese

ontwikkeling.

Die Kommissie het aangevoer (Eiselenverslag 1951:135-136) dat sendingonderwys nie rekening gehou het met die realiteite van die Afrikaan se lewe in Suid-Afrika nie en dat weinig aandag gegee is aan die kulturele ontwikkeling van Afrikane. Die Eiselenkommissie het verduidelik dat die swartman nie daarna moet streef om 'n swart Europeër te word nie, maar om 'n beter swartman te word, met ideale en 'n kultuur van sy eie (Eiselen 1955:9; vgl. ook Beale 1994:90-91; Dubow 1993:86; Mbere 1979:109).

Daar was 'n sterk bewustheid van die feit dat die soort hoër- en universiteitsonderwys wat die Afrikaan ontvang het, hom nie tot voordeel gestrek het nie. Afrikane was nie te blameer vir hierdie toedrag van sake nie maar wel die Europeërs wat aan hom 'n tipe onderwys voorsien het wat hom geen plek in sy eie gemeenskap verseker het nie. Die Afrikaan het onderwys ontvang wat gerig was op lewe in 'n gemeenskap waarvan hulle nie deel kan word nie (Kumalo 1959:40-41). Die Eiselenkommissie het hom in dié verband soos volg uitgespreek

Hy lewe te midde van sy eie gemeenskap, maar is nie van die gemeenskap nie; hy is 'n verstoteling onder sy eie mense en vind geen ingang by die mense van die ander kultuur nie. Hy help nie om sy mense te versterk nie en is van geen betekenis in die ander kultuur nie (Eiselenverslag 1951:134).

Die Eiselenkommissie was van mening dat die Universiteitskollege van Fort Hare nog nie as 'n volwaardige Bantoe-universiteit beskou kon word nie aangesien dit in daardie stadium nog nie oor voldoende navorsingsfasiliteite en 'n Bantoe personeel met erkende status in geleerde kringe, beskik het nie (Eiselenverslag 1951:158; vgl. ook Bergh 1987:236).

Die Kommissie het daarom klem gelê op die behoefte dat die personeel van 'n hoër onderwysinstelling wat onderwysersopleiding behartig het, **verafrikaniseer** moes word deur blanke personeel geleidelik met swart personeel wat in staat sou wees om studente ten opsigte van probleme in hulle eie streke te oriënteer, te vervang (Eiselenverslag 1951:160; vgl. ook Hartshorne 1992:234). Baie van die Eiselenkommissie se voorstelle het neerslag gevind in die Bantoe-onderwyswet (no.47/1953).

3.2.1.3 Bantoe-onderwyswet (no.47/1953)

Wanneer die argumente wat ter regverdiging van die Bantoe-onderwyswet (no. 47/1953) aangevoer is, bestudeer word, kan afgelei word dat hierdie argumente verband gehou het met die argumente wat gebruik is ter regverdiging van die Britse heroriëntasiebeleid (vgl. hfst.3 afd.2). Indien hierdie afleiding korrek is, kan die betrokke argumente ook met pogings gedurende die negentiende eeu om onderwys te **verafrikaniseer** in verband gebring word. Daar is onder meer aangevoer dat daar met die wet gepoog

word om onderwys te voorsien wat:

- nie valse verwagtinge skep nie, maar wat onderwysbelange in ooreenstemming bring met gemeenskapsbelange (Verwoerd 1954:7)
- nie primêr westerse inhoud bevat nie, maar wat rekening hou met die swartman se lewensomstandighede, toekomstige geleenthede en lewensverwagting (vgl. Horrell 1968:5; Kgware 1967:60; Nkomo 1981:127).
- die beleid van **apartheid** sal bevorder (Busia 1964:26)
- aan die swartman kennis en vaardighede verskaf wat vir hom as persoon sowel as vir sy gemeenskap bruikbaar en voordelig sal wees (Mbere 1979:105). Die Bantoe-onderwyswet (no. 47/1953) het beoog om swartes meer effektief vir hulle toekomstige beroepe op te lei (Busia 1964:27). So het Dr. Verwoerd (Departement Naturellesake) hom in die verband uitgespreek:

My department's policy is that education should stand with both feet in the reserves and have its roots in the spirit and being of Bantu society ... The Bantu must be guided to serve his own community in all respects (Verwoerd 1954:23).

Alhoewel dit voorkom asof daar met Bantoe-onderwys gepoog is om onderwys te verskaf wat nouer aansluiting kon vind by die Afrikane se lewensomstandighede, is dieselfde kritiek teen laasgenoemde ingebring as teen die Britse heroriëntasiebeleid, naamlik dat die geleenthede en lewensomstandighede van Afrikane nie deur hulleself bepaal is nie, maar deur blankes (Nkomo (1981:127) Die sogenaamde geheroriënteerde, aangepaste, aparte onderwys vir Afrikane is gesien as 'n blote dekmantel om 'n semi-geletterde arbeidsmag te skool en om Afrikane, sosiaal en polities, in 'n ondergeskikte posisie te hou (Van der Walt, Postma, Monteith, Mentz & Steyn 1987:67). Vir Afrikane het dit beteken dat hulle onderwys organisatories apart en kwalitatief minderwaardig sou wees (Kgware 1967:61; Kumalo 1959:148; Mbere 1979:104). Daar is aangevoer dat die formulering en implementering van Bantoe-onderwys gebaseer was op 'n misleidende teoretiese opvatting rakende die aard en karaktertrekke van die Afrikaan: verskeie politici en akademici het vas geglo dat Afrikane essensieel primitief en minderwaardig is (Mbere 1979:127).

Die Wet op die Uitbreiding van Universiteitsonderwys (no.45/1959) het die beginsels van die Bantoe-onderwyswet (no.47/1953) na universiteitsonderrig uitgebrei en gesegregeerde universiteitsonderwys daargestel (vgl. Bray 1993:14; Karis *et al.* 1977:289).

3.2.1.4 Die Wet op die Uitbreiding van Universiteitsonderwys (no.45/1959)

Die verslag van die MDC de Wet Nelkommissie rakende die *Separate University Education Bill* (1958), wat in 1959 op die wetboeke as die Wet op die Uitbreiding van Universiteitsonderwys (no.45/1959) geplaas is, het die skep van adviesliggame aanbeveel aangesien swart groepe nog nie as ontwikkel

genoeg beskou is om op eie inisiatief hulle eie 'n universiteitskollege te finansier, te beheer en om die akademiese poste met opgeleide swart personeel te vul nie. Die kommissie het egter benadruk dat **afrikanisering** van beheerliggame essensieel was, dat die gebruik om nie-blankes as ondergeskikte lede in Europese beheerliggame te laat dien, beëindig moes word en dat Afrikane hulle eie beheerliggame moes ontwikkel (Beale 1994:134).

Met die aanvaarding van die Wet op die Uitbreiding van Universiteitsonderwys (no.45/1959), het die regering beoog om nie-blankes uit blanke universiteite te verwyder deur aan hulle hul eie universiteite te voorsien (Adam 1971(b):197). Die regering het sy beleid soos volg verdedig:

The necessity of maintaining ethnic ties in university institutions flows from a conviction that the future leader during his training, including his university training, must remain in close touch with the habits, ways of life and views of his population group (Behr 1988:193).

Die Durban-universiteitskollege is gestig vir Indiërs, die Universiteitskollege van Wes-Kaap vir bruinmense, die Universiteitskollege van Zululand (bekend as Ngoye) vir Zulu- en Swasisprekende Afrikane, en die Universiteitskollege van die Noorde (bekend as Turfloop) vir Sotho-, Venda-, en Tsongasprekende Afrikane. Die Universiteitskollege van Fort Hare het nie in die beoogde ontwikkelingspatroon gepas nie, en moes daarom sy vryheid inboet en 'n Xhosa-universiteitskollege word wat geleenthede moes skep vir die Xhosas om volgens hulle eie behoeftes te ontwikkel. Die regering was van mening dat die Universiteitskollege van Fort Hare, omdat dit gepoog het om al die verskeie swart groepe te dien, nie 'n ware "African college" met sy eie karakter was nie, maar eenvoudig 'n Engelse universiteitskollege vir swartes (vgl. Adam 1971(b):198; Beale 1994:1; Burchell 1985:32; Butterfield 1983:36-37; Meyer 1973:bladsye ongenommer).

Ondersteuners van gesegregeerde hoër onderwys vir swartes het hulle standpunte gemotiveer deur Britse skrywers wat heroriëntasie verkondig het, aan te haal en te verwys na die geleidelike heroriëntasie van hoër onderwys ten einde dit beter te laat aanpas by die behoeftes van die swart gemeenskap (Ashby 1966:351). Rautenbach (1963:12) het dan ook beweer dat die skep van aparte universiteite vir nie-blankes deur die NP-regering as die implementering van 'n bloudruk soos verskaf tydens die Tananarivekonferensie beskou kon word (vgl. hfst.4 afd.2.4). Tot in daardie stadium was die beste breinkrag onder swartmense onderwerp aan 'n soort hoër onderwys wat nie aan 'n ewewigtige siening van hulle eie mense, hulle moedertaal, nasionale kultuur en lewenswyse reg laat geskied het nie. Pogings is aangewend om die westerse kultuur, lewenswyse en tradisies onder swartmense te vestig (Welsh 1972:32-33). Die oorkoepelende funksie van die aparte universiteite moes wees om die Afrikane te beskerm teen westerse kulturele invloede en om te verhoed dat hulle swart westerlinge word (Stuart [s.a.]:39). Die universiteite moes uitdrukking gee aan hierdie funksie deur toe te sien dat onderrig en kursusse wat aangebied word nie in die westerse kultuur gefundeer is nie, maar in 'n Afrika-kultuur. Dit wil sê die taal, geskiedenis en tradisies van die Afrika-boorlinge moes in die nuwe

onderwysstelsel sentraal geplaas word (Stuart [s.a.]:38).

Apartheidsinstellings is deur die regering beskou as inrigtings wat die taak om swart persone met tegniese en leierskapsvaardighede wat nodig was vir die ekonomiese ontwikkeling van swart gebiede, op te lei. Vir dr Verwoerd was die rasionaal agter die etniese strukturering van universiteite die oortuiging dat

The Bantu teacher must be integrated as an active agent in the process of the development of the Bantu community. ... He must learn not to feel above his community, with a consequent desire to become integrated into the life of the European community (Verwoerd 1954:15).

Hierdie wet en die beleid onderliggend daaraan impliseer dus dat die **afrikanisering** van personeel op 'n geordende wyse vanaf laer range sou plaasvind totdat etniese universiteite uiteindelik akademies en administratief geheel en al aan Afrikane oorhandig kon word (Snyman Report 1975:140/7.4.2.4. - 7.4.2.6; vgl. ook Behr 1984:219; Legassick & Shingler 1968:109; Mbere 1979:125). Dit het ook veronderstel dat die moedertaal die uiteindelijke onderrigmedium sou wees (Legassick & Shingler 1968:109).

Die nuwe wet is met aansienlike weerstand begroet en in universiteitskringe, in Suid-Afrika sowel as in die buiteland, is dit verwerp as 'n skending van die universele karakter van universiteite (Beale 1994:1; Karis *et al.* 1977:290). Die nuwe stelsel het toegang van swart studente tot universiteitstudie uitgebrei maar baie Afrikane het dit met agterdog bejeën en beskou as 'n beperking op hul vryheid, aangesien dit hulle die voorreg om te kies waar hulle wil studeer, ontnem het. Dit is beskou as 'n poging om die standaard van die onderwys wat hulle ontvang het, te verlaag. Hierdie opvatting is versterk deur die feit dat die wet aangeneem is in 'n tyd toe blanke politici geglo het in die rasse-superioriteit van die blanke (vgl. Beale 1994:4; Karis *et al.* 1977:290; Nkabinde 1982:3). Swart intellektualiste aan die sogenaamde "bush colleges", wat in 1959-60 gestig is, was bewus van die wyer wêreld en van die onwaardige behandeling waarmee die **apartheidsinstellings** hulle eie tradisies hanteer het. Swart studente is onderwerp aan gesegregeerde kurrikula wat deur blankes spesiaal vir hulle ontwerp is. Die feit dat die universiteitsrade van die betrokke inrigtings hoofsaaklik uit blankes bestaan het en dat swartmense slegs in adviesrade opgeneem is, was in ooreenstemming met die sosiale bestel van die tyd waar die blanke die besluite namens die swarte geneem het. Alhoewel **afrikanisering** in die vooruitsig gestel is, het daar geen meganisme bestaan om te verseker dat adviesrade uiteindelik die beheer kon oorneem nie (Nkabinde 1982:4). Volgens Adam (1971(b):204) het die universiteitskolleges in 'n poging om hul beheer oor die optrede van studente uit te brei, die tradisionele band tussen studente en hul ouers uitgebuit. Uitgesoekte hooggeplaasde individue van die onderskeie gemeenskappe is dikwels uitgenooi om in raadgevende hoedanigheid op te tree. Ten spyte van die feit dat hierdie ouers self geen hoër onderwysopleiding ontvang het nie, moes hulle raad in dié verband gee (Adam 1971(b):204). Dit is interessant dat kritiek teen **apartheidsuniversiteite** baie nou ooreengekom het met

kritiek wat teen universiteite wat volgens die Britse heroriënteringsbeleid tot stand gebring, bestuur en georganiseer is, ingebring is.

Alhoewel die regering 'n **afrikanisering** van swart universiteite verkondig het, het dit die **afrikanisering** van "oop" universiteite ten sterkste teengestaan. Dit blyk onder meer uit die voorval aan die UK toe 'n Afrikaan, Archie Mafeje, as 'n senior lektor by die Departement van Sosiale Antropologie aangestel is. Aanstellings van Afrikane aan "oop" universiteite was tot in daardie stadium nog altyd beperk tot die Departement Bantoetale. Die Minister van Nasionale Opvoeding het aan die Universiteit 'n brief geskryf waarin hy versoek het dat die aanstelling teruggetrek moet word. Die Universiteit moes onder groot druk gehoor gee (Atkinson 1978:294). Nog 'n bewys hiervoor kan gevind word in die feit dat baie minder Afrikane toegelaat is om aan "oop" universiteite te studeer (Badat 1989:8).

Studente het hul misnoeë te kenne gegee met die feit dat die gestelde doelwitte vir aparte universiteitsopleiding nie bereik is nie, en dat in plaas daarvan dat dit geleenthede vir Afrikane geskep het om die akademiese gebied te betree, die geleenthede van blanke Afrikaners uitgebrei is (Adam 1971(b):209; vgl. ook Meyer 1973:bladsye ongenommer). Op grond van beloftes wat gemaak is binne die raamwerk van afsonderlike ontwikkeling het studente by verskillende swart universiteite die volgende **afrikaniseringseise** begin stel:

- Afrikane moet hulle eie instellings beheer en bestuur.
- Afrikane moet effektief deelneem aan besluitneming.
- Akademiese sowel as administratiewe personeel moes **gelokaliseer** word (Nkomo 1981:128).

Tot die middel-1970's is universiteitsrade gedomineer deur blanke verteenwoordigers van die regering, en die senate deur blanke personeel. Gedeeltelik as gevolg van bogenoemde **afrikaniseringseise** van studente en gedeeltelik as gevolg van die poging om universiteite nouer te verbind met tuislande en die politieke strukture van bruinmense en Indiërs, is die verandering van verteenwoordiging en die magte van die rade versnel. So byvoorbeeld het Wet no.6 van 1973 voorsiening gemaak vir die aanstelling van vier swart lede in die Universiteitsraad van die Universiteit van Zululand (Nkabinde 1982:6).

3.2.2 Regeringsinisiatiewe gedurende die sewentiger jare

In April 1972 het Ongkoptse Ramothhibi Tiro, 'n gewese SRC-voorsitter aan die Universiteit van die Noorde, tydens 'n gradeplegtigheid van dié Universiteit 'n toespraak gelewer waarin hy onder meer die feit dat die universiteitskolleges vir swartmense deur blanke Europeërs gedomineer en beheer word, benadruk het. Hy is as gevolg hiervan geskors en daarna het simpatieke ondersteuners klasse begin

boikot. Algaande het die onrus op kampusse regoor die land versprei. As gevolg hiervan is die Snybankommissie aangestel om ondersoek in te stel na die beste wyses om die Universiteit van die Noorde te **afrikaniseer** (Butterfield 1983:37-38). Kennis van die aanstelling van die Kommissie is as Regeringskennisgewing, no. 2051 gedateer 1 November 1974 in Staatskoerant no. 4481 gepubliseer (Snyman Report 1975:2/1.2).

3.2.2.1 Snybankommissie (1975)

Die Kommissie het aangedui dat die regeringsbeleid ten opsigte van die universiteitskolleges was, om die personeel so gou doenlik te **afrikaniseer**, maar dat die doel nie bereik is nie as gevolg van 'n tekort aan swart akademici (Snyman Report 1975:13/2.1.4). Die stadige tempo waarteen **afrikanisering** plaasgevind het, is deur die Snybankommissie uitgewys as een van die belangrikste bydraende faktore tot die spanning en ontevredenheid onder die studente en swart personelede op die kampus van die Universiteit van die Noorde (Snyman Report 1975:14/2.1.4). Die feit dat die **afrikanisering** van universiteite na sestion jaar nog nie afgehandel was nie, is beskou as 'n weiering aan die kant van die blankes om afstand te doen van die beheer oor die betrokke inrigting en 'n volharding met die beleid van voorgedyskap oor Afrikane, of soos deur Afrikane beskryf, paternalisme (Snyman Report 1975:141/7.4.2.8).

Ten spyte van die tevredenheid met die aanstelling van vyf swartes in die Raad van die Universiteit van die Noorde, het studente en swart personeel aangevoer dat dit nog dekades kon neem om die Universiteit te **afrikaniseer** as dit teen dieselfde tempo sou bly plaasvind. Om 'n positiewe bydrae tot die gemeenskap te lewer, moes 'n universiteit deur die gemeenskap aanvaar word as sy eie. Die Snybankommissie (Snyman Report 1975:151-152/7.5.6) het daarom aanbeveel dat daar nie gewag moes word vir die voltooiing van die **afrikaniseringsproses** nie, maar dat die beheer van die Universiteit onmiddellik aan swartes oorgedra moes word.

Die Snybankommissie (Snyman Report 1975:152/7.5.4) het aangevoer dat 'n aandrang op **afrikanisering** noodwendig sou lei tot onsekerheid en opstandigheid by blankes. Daar is egter bevind dat swart akademici, tuislandleiers en alle rektore van Suid-Afrikaanse universiteite in daardie stadium aanvaar het dat totale **afrikanisering** van alle akademiese en administratiewe poste enersyds nie haalbaar en andersyds nie wenslik was nie (Snyman Report 1975:152-153/7.5.8). Die oorheersende gevoel was dat die beginsel dat die beste persoon aangestel word, ongeag ras, ten opsigte van die aanstelling van akademiese personeel moes geld en dat die Universiteit in die opsig nie beperk moes word tot kanidate afkomstig uit sy onmiddellike gemeenskap nie. Dit was volgens die Kommissie egter duidelik dat studente en swart personeel in **afrikanisering** 'n oplossing vir hulle probleme gesien het: daar is gevoel dat blankes hulle besluite namens hulle neem en dat die menings van swartes geen gewig in die bepaling van die toekoms van laasgenoemde dra nie - 'n voltooide proses van **afrikanisering** sou

die beheer in hulle hande plaas en hulle sou self oor hulle toekoms besluit (Snyman Report 1975:152/7.5.7). Blanke akademië en administratiewe personeel was volgens die studente nie gevoelig vir die unieke probleme en aspirasies van swartes nie (Butterfield 1983:38). **Afrikanisering** is in hierdie opsig beskou as 'n teenvoeter vir paternalisme en die algemene blanke beskouing van die Afrikaan as minderwaardig en ondergeskik aan blankes soos wat uit salarisdiskrepancies afgelei kon word (Snyman Report 1975:152/7.5.7).

Die **afrikanisering** van universiteite is ook deur die Jacksonkomitee onder die loep geneem.

3.2.2.2 Jacksonkomitee (1975)

Die Jacksonkomitee is in Januarie 1974 deur die Raad van die Universiteit van die Noorde aangestel en het in April 1975 sy verslag in verband met **afrikanisering** van dié Universiteit aan die universiteitsraad voorgelê (Wolfson 1976:75). Volgens die Jacksonkomitee was die algemene gevoel van studente en personeel dat die regering se **afrikaniseringsplan** misluk het en dat daar in plaas van 'n universiteit met 'n Afrika-karakter, 'n Europese universiteit met 'n swart studenteligaam, 'n blanke administrasie en 'n Raad wat hoofsaaklik uit blankes bestaan het, geskep is (Jackson Report 1975:3).

Volgens die Jacksonkomitee was die stadige ontwikkeling van 'n inheemse stelsel van hoër onderwys eie aan ontwikkelende lande, omdat enige metode wat aangewend kon word om die proses te versnel, noodwendig sosiale en politieke implikasies gehad het (Jackson Report 1975:6).

Die Komitee het daarop gewys dat **afrikanisering** slegs suksesvol geïmplementeer kon word as goeie inter-groepverhoudinge bestaan het. **Afrikanisering** sou na alle waarskynlikheid onrusituasies op kampusse vererger. Die komitee het **afrikanisering** nie as waarborg vir vrede beskou nie, en het in dié opsig na onrus in ander Afrika-universiteite verwys (Jackson Report 1975:8, 9, 16). **Afrikanisering** was egter wel 'n strategie om die universiteitstruktuur en -program by die aard van die studenteligaam aan te pas en om die universiteit in staat te stel om die swart gemeenskap ten beste te dien (Jackson Report 1975:16).

Die Jacksonkomitee het ook aanduidings gevind van **afrikaniseringsideale** rakende ander aspekte as personeelsamestelling: "Nevertheless, the curricula content of the university courses offered to them, the rate of progress required and the methods of teaching may not be suited to their needs" (1975:13).

Die Jacksonkomitee het drie tipes universiteite onderskei wat as eindproduk van 'n **afrikaniseringsproses** in die vooruitsig gestel kon word:

- Die eerste tipe was 'n swart universiteit wat slegs vir Afrikane toeganklik sou wees. Die personeel sou almal Afrikane wees, die Raad slegs uit Afrikane bestaan, die Kanselier sou 'n Afrikaan wees en die onderrigmedium sou waarskynlik 'n Afrika-taal (moedertaal) wees. Só 'n universiteit sou hoofsaaklik konsentreer op die relevansie van swart kultuurbelange en tradisies vir 'n moderne lewe. Dit sou daarop gerig wees om Afrikane vir die ekonomiese, sosiale en politieke realiteite van die moderne wêreld toe te rus. Die komitee het nie so 'n tipe Afrika-universiteit as 'n haalbare model beskou nie, aangesien studente van só 'n universiteit wat hul studies aan ander universiteite wou voortsit, nie oor 'n akademiese kommunikasiemedium sou beskik nie. Só 'n universiteit sou ook nie gemaklik kontak met ander universiteite kon opbou nie (Jackson Report 1975:9).
- Die tweede tipe was 'n universiteit met swart voorgraadse studente wat deur middel van óf Afrikaans óf Engels studeer. Die akademiese en administratiewe personeel sou hoofsaaklik swart wees. Die voorgraadse studieprogramme sou met die behoeftes van die studente rekening gehou het, maar die klem op die behoud van standaarde laat val het. Nagraadse studente sou blanke studente ook insluit (Jackson Report 1975:19-20).
- Die derde tipe Afrika-universiteit sou al die rasse van Suid-Afrika kon akkommodeer. Die studente- en personeelsamestelling sou die aard van die bevolking weerspieël en sou dus oorheersend swart wees (Jackson Report 1975:21).

Die komitee het aangevoer dat die **afrikaniseringsproses** 'n evolusionêre proses was. Die SRC van die Universiteit van die Noorde het getuig dat **afrikanisering** die aanvaarde beleid was en dat dit verband gehou het met die **SB-beweging**. Die SRC het die onderskeid in die salarisse van blankes en swartes in gelyke poste gekritiseer en die aanstelling van 'n swart rektor en 'n swart registrateur, 'n swart hoofskakelbeampte, 'n swart voorsitter van die universiteitsraad en 'n swart kanselier geëis. Hulle het geëis dat die meerderheid lede van die universiteitsraad swart onafhanklike lede wat geen verband met die Departement Bantoe-onderwys gehad het nie, moes wees. Swart lektore met potensiaal (potensiaal eerder as ondervinding moes dus die kriteria wees) moes in senior poste aangestel word. Departementshoofde moes swart wees (Jackson Report 1975:22-25). Hierteenoor het blanke personeellede kommer uitgespreek oor die voortsetting van hul dienskontrakte en toekomstige bevorderings. Hulle was ten gunste van 'n stadiger **afrikaniseringsproses** en het geëis dat blankes wie se poste in die proses in gedrang sou kom, nie net lank voor die tyd daarvan in kennis gestel moes word nie maar dat sulke blanke personeellede verseker moes word van 'n ander pos in 'n ander staatsdepartement sonder die verlies van salaris of bevorderingsmoontlikhede (Jackson Report 1975:29-31).

4 Afrikanisering en onderwysvernuwing in die laat-twintigste eeu

4.1 Die laat-sewentiger- en tagtigerjare

Gedurende die tweede helfte van die 1970's het die regering die stigting van konvokasies toegelaat en Wet no. 57 van 1977 het voorsiening gemaak vir die afskaffing van adviesrade en 'n uitbreiding van die aantal swart lede in universiteitsrade. Rade het die mag gekry om 'n rektor (met goedkeuring van die Minister) aan te stel. Verder kon swart studente behorende tot etniese groepe anders as dié waarvoor 'n bepaalde universiteit gestig is, toegelaat word en personeelsake kon deur die instellings self (met die instemming van die Minister) hanteer word (vgl. Badat 1989:4; Badat, Barron, Fisher, Pillay en Wolpe 1994:31; Behr 1984:200; Nkabinde 1982:6). In 1978 is die ou Departement van Bantoe-onderwys verander na die Departement van Onderwys en Opleiding (DOO) (Badat 1989:3). Universiteite in selfregerende en blanke gebiede is deur die DOO geadministreer (Badat 1989:3).

Alhoewel die De Lange-verslag (1981)²⁶ nie pertinent op universiteite gefokus het nie, het dit tog sekere uitsprake rakende universiteite gemaak. Dit het die rigiede toelatingsvereistes van universiteite, die relatiewe gebrek aan meer beroepsgerigte kursusse aan universiteite en die gebrek aan horisontale vloei van studente tussen verskillende hoër onderwysinstellings betreur en aangevoer dat hierdie aspekte daarvoor verantwoordelik was dat veral universiteite nie daarin geslaag het om die werklike behoeftes uit die praktyk te bevredig nie (De Lange 1981:123-125). Die De Lange Komitee het gevolglik aanbeveel

...that a single ministry of education be created to effectively meet the need for a national educational policy aimed at equal opportunity and equal quality and standards and relevance to the changing needs of the RSA (Butterfield 1983:40).

Dr Gerrit Viljoen, toenmalige Minister van Onderwys en Ontwikkelingshulp het, toe hy in Oktober 1987 die Natalse Kamer van Nywerheid toegesprek het, gesê die Regering is daartoe verbind om die beheer van swart onderwys in die hande van 'n swart minister te plaas. Hy het gesê dit is as 'n prioriteit gestel dat daar so gou moontlik 'n swart minister met uitvoerende besluitnemingsmagte aangestel word (Race Relations Survey 1987/88, 145).

Op 6 November 1987, het die gewese Staatspresident, F W de Klerk, in die Staatskoerant aangekondig dat die Regering 'n nuwe, algemene onderwysbeleid bepaal het rakende die vasstelling van standarde vir diplomas, sertifikate en grade wat deur universiteite uitgereik word in 'n poging om buitensporige

²⁶ In Junie 1980 het die kabinet die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) versoek om "diepgaande ondersoek na die onderwys in al sy fasette in Suid-Afrika in te stel. Die ondersoek moes uitgevoer word met " ... inagneming van onder andere die bestaande onderwyssituasie, die bevolkingsamestelling in die Suid-Afrikaanse samelewing en die middele wat binne die totale landshuishouding vir die onderwys beskikbaar gestel kan word". Die voorsitter van hierdie navorsingskomitee was Prof. J P de Lange, tóe rektor van die Randse Afrikaanse Universiteit (RAU) (De Lange 1981:1-2).

professionalisering teen te werk en om te verseker dat studente 'n algemene vormende onderwys ontvang (Race Relations Survey 1987/88:145). Daar is geglo dat beklemtoning van algemene vormende onderwys relevansie van universiteitsonderrig ten opsigte van die Suid-Afrikaanse en Afrika-omstandighede sou bevorder.

In Januarie 1990 het die gewese Minister van Wetgewende Ontwikkeling en Nasionale Onderwys, dr Gerrit Viljoen, tydens 'n toespraak by 'n onderwyskongres gesê daar is sosio-politieke redes vir die dringende behoefte wat daar bestaan om bestaande sillabusse en kursusse te hersien. Hy het verder gesê dat hierdie redes gevind kan word in die Eurosentriese aard en blank-georiënteerdheid van bestaande sillabusse as gevolg van die inisiatief en leierskap van blanke opvoedkundiges in die ontwikkeling van kurrikula en sillabusse. Hy het dit ten doel gestel dat die ervarings, ideale, waardes en aspirasies van alle gemeenskappe in Suid-Afrika in die kurrikula weerspieël moes word. Ten einde dit te kon vermag, moes die hersiening van kurrikula geskied met betrokkenheid van die beste opvoedkundiges en vakkundiges van alle bevolkingsgroepe en gemeenskappe (Race Relations Survey 1989/90:811).

4.2 Die negentigerjare

Die negentigerjare is gekenmerk deur onderwyservormingspogings soos die *Onderwysvernuwingstrategie* (OVS), die *National Education Policy Investigation* (NEPI), die nasionale konferensie rakende onderwys wat in Mei 1993 gehou is, die stigting van 'n onderwysforum en die transformasiepogings van die nuutaangestelde Minister van Onderwys, Sibusisu Bengu.

Gedurende 1992 het die Regering die inisiatief geneem ten opsigte van onderwyservorming. Voorstelle in verband met beleidsrigtings wat in die OVS en die *Curriculum Model* dokumente (wat in November 1991 gepubliseer is) is geïmplementeer. Die OVS het die gebrek aan legitimiteit by die meerderheid van die bevolking as een van die grootste gebreke van die pre-1993 onderwys beskou (Gerwel 1993:1). In die lig daarvan het die OVS beoog om een demokratiese, nie-rassige onderwysstelsel, relevante onderwys op alle vlakke, doeltreffende tersiêre onderwys en groter harmonie tussen die mensekragbehoefte van die land en opvoedingsgeleenthede te bewerkstellig (DNO 1992:6-7).

Verskeie van die OVS-voorstelle was daarop gemik om onderwys nouer aansluiting by die Suid-Afrikaanse en Afrika-situasie te laat vind:

- Beperkinge op grond van ras, taal en godsdienste moes verwyder word en dit moes neerslag vind in kurrikulavernuwing.
- Die verhouding tussen post-sekondêre instellings moes verander word. Dit moes die opgradering van

sekere universiteitskursusse en die oordrag van sekere diplomakursusse wat aan universiteite aangebied word, na teknikons, insluit. Sommige teknikonkursusse moes oorgedra word na kolleges vir verdere studie (ook bekend as edukons).

- Addisionele moontlikhede vir toelating tot sekere studievervelde aan universiteite en teknikons moes by die matrikulasievystelling of senior sertifikate gevoeg word. Deur middel daarvan moes studente onder meer aangemoedig word om meer relevante kursusse te neem; kursusse wat afgestudeerdes in staat sou stel om in die mannekragbehoefte van die land te voorsien.
- Ondersteuningsprogramme (soos ASP en oorbruggingskursusse) sou in tersiêre onderwys nodig wees, maar die tipe programme sou waarskynlik beter aan ander instellings aangebied kon word (DNO 1992:14-15; Ngara 1995:168; Race Relations Survey 1993/94:51, 55, 685,731).

Die *Report of the National Education Policy Investigation* (NEPI) was die resultaat van 'n navorsingsprojek geloods deur die *National Co-ordinating Committee* (NECC) om die herstrukturering van die onderwys te ondersoek (Race Relations Survey 1992/92:579). Daar is verskeie raakpunte tussen aspekte wat deur die NEPI-ondersoek bestudeer en aanbevelings wat in dié verband gemaak is, en **afrikaniseringsideale** soos reeds in hoofstuk 2, afdeling 4.1 geïdentifiseer.

NEPI het bevestig dat tersiêre onderwys 'n sentrale rol in nasionale ontwikkeling moet speel (NEPI 1993(a):205; vgl. ook Higgs & Higgs 1994(b):41). NEPI (1993(b):38) het aangevoer dat 'n nuwe tersiêre onderwysstelsel 'n groot rol moet speel in die ontwikkeling van menslike hulpbronne wat benodig word vir nasionale ontwikkeling, die skep van die nodige navorsings- en ontwikkelingsvermoë tot die voordeel van internasionale tegnologiese vernuwing en die verbinding van universiteits- en teknikonnavorsing met nasionale ontwikkelingsprioriteite (vgl. ook Race Relations Survey 1993/94:685).

NEPI het verder die verdeling tussen universiteits-, technikon- en kollegefunksies bevraagteken en geargumenteer dat 'n onderskeid nie in die praktyk getref kon word nie. NEPI het voorgestel dat 'n unitêre stelsel oorweeg moet word waarin die onderskeid tussen verskeie hoër onderwysinstellings nie beklemtoon word nie (Race Relations Survey 1993/94:55). Die verhouding van inskrywings aan universiteite, teknikons en kolleges was ongebalanseerd ten gunste van universiteite. Dit het byvoorbeeld tot gevolg gehad dat 'n derdewêreldland, 'n verhouding van een tegnikus vir agt ingenieurs gehad het in plaas van agt tegnisi vir een ingenieur (NEPI 1993(b):31; vgl. ook Ngara 1995:167). Volgens die NEPI-dokument (1993(b):81-82) was daar in die Suid-Afrikaanse situasie hoofsaaklik twee moontlikhede wat gevolg kon word: tegniese kolleges kon opgradeer word en ander na-skoolse instellings kon ontwikkel word sodat 'n groter verskeidenheid opleidingsgeleenthede aan voornemende studente gebied kon word. Universiteite sou in so 'n geval hul tradisionele funksies vervul, akademies-gerigte kurrikula volg en hoë toelatingsvereistes stel. Die tweede moontlikheid (wat oor die algemeen

byval by voorstanders van **afrikanisering** vind) was dat universiteite hulle funksies uitbrei om ook beroepsgeoriënteerde kursusse aan te bied en dus hulle toelatingsvereistes sou moes aanpas.

Met betrekking tot "gepaste akademiese standaarde", het die NEPI-verslag die volgende standpunt gehandhaaf: aan Suid-Afrikaanse universiteite is kwaliteit grootliks bepaal deur die wette en eise van dissiplines, byvoorbeeld, deur die vraag of die werk internasionaal erken sal word. So 'n definisie laat die vrae of kennis enige bydrae maak tot die ekonomiese groei of sosiale integrasie van 'n land en of dit imperialisties, rassisties of seksisties van aard is, buite rekening.

Volgens Ngara (1995:166-172) het die NEPI-verslag bevind dat onderrigprogramme te veel ingestel op Europese (universele) kennis en dat hoër onderwys in Suid-Afrika te akademies-georiënteerd was. Deur die sogenaamde **afrikanisering** van onderrig-programme sou daar probeer word om dít wat vir Suid-Afrika en Afrika relevant is, te beklemtoon, en om optimaal aandag aan menslike hulpbronbehoefte te gee. Tegniese en natuurwetenskaplike opleiding moes ten koste van geesteswetenskaplike opleiding voorkeur geniet (Retief 1994:146). Daar is onder meer geredeneer dat dit nie geregverdig kon word dat universiteite geesteswetenskappe beklemtoon terwyl daar in die arbeidsveld 'n tekort aan tegnies- en handelsgeskooldes bestaan nie (NEPI 1993(b):42).

Minstens twee van die vertrekpunte wat in die NEPI-verslag (1993(b):40-41) gehandhaaf is, hou verband met 'n **afrikaniseringsideaal**, naamlik dat daar voorsiening gemaak moet word vir gelyke onderwysgeleenthede en dat ongelykhede van die verlede uit die weg geruim moet word onder meer deurdat toegang tot hoër onderwys vir minderbevoorregte groepe (Afrikane) vergemaklik en uitgebrei moet word. Daar is ook melding gemaak van regstellende aksie as "the adoption of different selection standards of ability or potential for distinct groups of candidates for enrolment or employment" (NEPI 1993(b):90).

In Mei 1993, na samesprekings met handelsondernemings en die *National Education Conference* ('n organisasie wat bestaan uit buite-parlementêre politieke organisasies in die Afrikanistiese/SB-beweging, studente- en onderwyserorganisasies en vakbonde) het die Regering ingestem tot die stigting van 'n onderwysforum (NETF) (Race Relations Survey 1993/94:580, 683). Die NETF is op 7 Augustus 1993 gekonstitueer. Die oogmerke van die NETF was onder meer om wyses te vind om daardie onderwyskrisisse wat onmiddellike optrede vereis, te hanteer; om eenstemmigheid te bereik rakende die herstrukturering van die onderwysstelsel binne die raamwerk van 'n aanvaarbare nasionale stelsel waardeur ongelykhede van die verlede reggestel kan word en waardeur ontwikkelingsbehoefte van Suid-Afrika aangespreek kan word; en om eenstemmigheid te bereik rakende 'n proses waardeur kernwaardes en 'n breë beleidsraamwerk vir 'n toekomstige onderwysstelsel geïdentifiseer kan word (Race Relations Survey 1993/94:52).

Volgens 'n verslaggewer van Die Afrikaner (Universiteite moet standarde laat val 1995:1) wou die Minister van Onderwys, Sibusu Bengu onder die voorwendsel van demokratiese veranderinge eerstewêreldstandaarde vernietig. Volgens hierdie artikel het Minister Bengu die volgende aspekte van die beoogde transformasieproses aan universiteite beklemtoon:

- missies moet aanpas by die nuwe kultuur
- universiteite se administratiewe strukture moet hervorm word
- die toelatingsbeleid moet verander word
- die personeelbeleid moet verander word
- bestuursliggame moet hersaamgestel word ten einde meer Afrikane in te sluit.

Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat hierdie beoogde transformasieproses 'n **verafrikaniseerde** universiteit in die vooruitsig stel; dit wil sê 'n universiteit wie se missie, toelatingsbeleid, personeelsamestelling en bestuur die werklikheid van die sogenaamde “nuwe” (nie-Westers-georiënteerde) Suid-Afrika weerspieël.

In die volgende hoofstuk word die teenwoordigheid van 'n **afrikaniseringsbehoefte** en **-strewes** aan enkele Suid-Afrikaanse universiteite bestudeer en word die aktiwiteite en ideale van enkele studente- en personeelorganisasies wat die **afrikanisering** van universiteite bevorder het, in oënskou geneem.

Hoofstuk 6

Suid-Afrikaanse universiteite en afrikanisering in praktyk

1	Inleiding	134
2	Afrikaniseringsideale aan enkele Suid-Afrikaanse universiteite	134
2.1	South African Native College / Fort Hare	134
2.2	Universiteit van Wes-Kaapland (UWK)	138
2.3	Universiteit van Kaapstad (UK)	139
2.4	Universiteit van Natal	144
3	Studente- en personeelorganisasies as rolspelers in die uitbouing van 'n afrikaniseringsideaal	146
3.1	National Union of South African Students (NUSAS)	146
3.2	South African Students' Organisation (SASO)	149
3.3	Totstandkoming en aktiwiteite van die South African Students' Congress (SASCO)	153
3.3	Black Academic Staff Association (BASA)	155
3.4	Union of Democratic University Staff Associations (UDUSA)	157

1 Inleiding

'n Afrikaniseringsbehoefte en -strewe, is al 'n geruime tyd teenwoordig op Suid-Afrikaanse kampusse. Hierdie behoefte en strewe word verkonkretiseer in die pogings van administrasies, akademici en studente om vernuwing en verandering in Suid-Afrikaanse universiteite te weeg te bring (Dave 1988:3). In hierdie afdeling gaan aandag geskenk word aan die teenwoordigheid van so 'n afrikaniseringsbehoefte en -strewe soos wat dit uiting gevind het aan die Universiteite van Fort Hare, Wes-Kaapland, Kaapstad (UK) en Natal en in die aktiwiteite en strewes van studente- en personeelorganisasies soos die National Union of South African Students (NUSAS), die South African Students' Organisation (SASO), Black Academic Staff Association (BASA) en die Union of Democratic University Staff Associations (UDUSA).

2 Afrikaniseringsideale aan enkele Suid-Afrikaanse universiteite

2.1 *South African Native College* / Fort Hare

Dit was te midde van oproepe tot heroriëntasie wat die poging om 'n kollege vir Afrikane te stig onder leiding van E B Sargant (Lord Milner²⁷ se Onderwysadviseur) en die Lovedale-trio bestaande uit James Stewart, Kenneth Hobart-Houghton en Neil Macvicar plaasgevind het (Burchell 1976:71). Fort Hare is in werklikheid ontwikkel binne die raamwerk van onderwysheroriëntasie (Marah 1987:460).

Die stigting van die eerste hoër onderwysinstelling vir swartmense in Suid-Afrika, die *South African Native College* in 1916, was 'n belangrike faktor in die opkoms en groei van 'n swart nasionale bewussyn (Lahouel 1984:393). Die opening van die Universiteitskollege was die gevolg van die pogings van sendelinge en opgeleide Afrikane om basiese en verdere onderwys aan Afrikane te voorsien. Die behoefte aan hoër onderwysfasiliteite vir Afrikane dateer so ver terug as die 1870's (Welsh 1972:29). James Stewart van Lovedale het in 1878, tydens 'n sendingkonferensie in Londen, 'n openbare pleidooi gelewer vir die stigting van 'n hoër onderwysinstelling vir Afrikane (vgl. Bergh 1987:232; Burchell 1976:65; Fort Hare 1961:1; Matthews 1986:49).

Die behoefte het teen die einde van die eeu al groter geword, onder meer as gevolg daarvan dat al hoe meer swart studente by oorsese kolleges en universiteite ingeskryf het. Daar is gevoel dat hierdie vloei van studente na die buiteland gestop moes word, en daar is hoofsaaklik twee redes daarvoor aangevoer. Eerstens is daar, as 'n uitvloeisel van blankes se beweerde paternalistiese houding teenoor swartes, geglo dat Afrikane "beskerm" moes word en tweedens is daar gevrees dat studente onder die invloed

²⁷ Lord Alfred Milner het Sir Hercules Robinson opgevolg as Kaapse Goeweneur en Hoë Kommissaris (Reader's Digest 1992:237).

van die anti-blanke sentimente van die Amerikaanse negers (Amerikaanse kolleges is sterk met **Ethiopianisme** geassosieer) sou kom (Welsh 1972:29).

Na 'n besoek aan Tuskegee in 1903, is Stewart geprikkel deur die idee van industriële opleiding vir swartmense as 'n wyse om die denke en belangstelling van Afrikane weg te lei van kerkseparatisme en **Ethiopianisme** en dit na meer praktiese ekonomiese vaardighede te kanaliseer (Rich 1987:275). Hy het in 1904 'n versoek aan die Inter-Koloniale Naturellesake Kommissie gerig wat vrugte afgewerp het, want die Kommissie het aanbeveel dat 'n sentrale kollege of soortgelyke instelling vir swartes gestig moes word (vgl. Atkinson 1978:279; Bergh 1987:232; Fort Hare 1961:1; Lahouel 1984:394). Dit was dus binne die konteks van groeiende religieuse separatisme dat die beweging in 1905 begin het vir die stigting van 'n kollege te Fort Hare (Rich 1987:275).

Gedurende die daaropvolgende tien jaar is die idee van 'n kollege vir Afrikane deur 'n groep Europeërs, insluitend Kolonel C P Crewe, Dr Neil Macvicar, J W Weir, J W Sauer en K A Hobart Houghton, en drie Afrikane, J Tengo Jabavu, I B Mbelle en Reverend John Knox Bokwe verder uitgedra (vgl. Fort Hare 1961:1-4; Matthews 1986:49). Die vertraging van tien jaar kan waarskynlik toegeskryf word aan die invloed van Uniewording (1910) en die Eerste Wêreldoorlog (1914-1918) (Fort Hare 1961:4).

Alhoewel die amptelike naam van die nuutgestigte kollege die *South African Native College* was, is daar onder Afrikane daarna verwys as *i koliji ka Jabavu*, of te wel, Jabavu's Kollege en in 'n sekere sin was dit presies wat dit was. Vir tien jaar het John Tengo Jabavu, invloedryke redakteur van *Imvo Zabantsundu*, alles in sy vermoë gedoen om 'n instelling vir hoër onderwys vir Afrikane daar te stel. Hy het sy strewe na 'n eie instelling vir hoër onderwys gemotiveer deur te verwys na die gevaar wat Afrikane wat oorsee gaan studeer in die gesig staar, naamlik die gevaar van vervreemding (vgl. Reader's Digest 1992:283; White 1993:16). Hy was die hoof joernalis, fondsinsamelaar en tesourier van wat later bekend geword het as die *Inter-State Native College Scheme* (Reader's Digest 1992:283).

Die *South African Native College* is op 8 Februarie 1916 amptelik in die Oos-Kaap geopen en het die begin van hoër onderwys vir nie-blankes in Suid-Afrika verteenwoordig (vgl. Fort Hare 1961:4; Lahouel 1984:394; Legassick & Shingler 1968:107). Onder die Onderwyswet van 1923 is die Kollege by die instellings vir hoër onderwys ingesluit en studente is vir byvoorbeeld Unisa-grade en -eksamens voorberei (vgl. Behr 1984:143; Boshoff 1970:2).

Van die begin af was die oogmerk van die stigters dat die Kollege in 'n ware universiteit vir Afrikane sou ontwikkel (Burchell 1988:47). Volgens Lahouel (1984:396) het die *South African Native College* in die voetspore van Lovedale gevolg in soverre dit die strewe om aan swart behoeftes te voldoen, betref (Lahouel 1984:396). Die *South African Native College* was ander onderwysinstellings vir Afrikane ver vooruit in die sin dat dit die sosiale milieu van sy studente in die samestelling van sillabusse in ag

geneem het. Vakke soos Geskiedenis, Aardrykskunde en Biologie het byvoorbeeld inligting in verband met hul onmiddellike omgewing ingesluit (Lahouel 1984:396). Fort Hare het baie leiers van swart politieke bewegings regoor Afrika opgelewer soos onder andere Robert Mugabe (huidige president van Zimbabwe), Sir Seretse Khama (gewese staatshoof van Botswana), Nelson Mandela (eerste swart president van Suid-Afrika), Oliver Tambo (leiersfiguur van die ANC) en Robert Sobukwe (onder wie se leiding 'n groep ANC-volgelingen van die ANC weggebreek en die PAC in April 1959 gestig het) (vgl. Vergnani 1990:37; Reader's Digest 1992:283). Twee van dié leiers, Oliver Tambo en Nelson Mandela, het volgens Beale (1994:60-61) by geleenthede benadruk dat Fort Hare swartmense bemagtig het om hulle eie gemeenskappe te dien.

Verdere pogings tot 'n **afrikanisering** van die Kollege kan in die uitsprake van Dr. Alexander Kerr²⁸ met betrekking tot "domestication" (Burchell 1991:3) gevind word. Laasgenoemde het onder meer daarteen beswaar gemaak dat vakke wat van besondere belang vir Afrikane was bespreek en beplan is sonder dat enige Afrikaan 'n aandeel daarin gehad het en dat geen Afrikaan toegelaat is om in die bestuursliggame van die Kollege te dien nie (Behr 1984:144).

Volgens Kerr moes 'n kollege vir Afrikane aan hulle toegang verleen tot professies met 'n hoë status en nie net tot die onderwys, sendingwese of staatsdiensposte nie (Burchell 1991:3). Hy het van die begin af die stigting van 'n volwaardige regs fakulteit in die vooruitsig gestel en hy het ook gehoop om 'n skool vir Afrikatale daar te stel (Burchell 1991:4). Hy het die Kollege as die belangrikste sentrum vir die onderrig van kursusse soos Antropologie, Etnologie, Argeologie, Inheemse Reg, "Native" Administrasie en Afrikatale beskou (Burchell 1991:21).

Kerr was nie net bewus van die Kollege se rol in sy onmiddellike omgewing nie, maar ook van die rol wat die Kollege in ontwikkelende Afrika kon speel (Burchell 1991:22). Hy het dan ook in die na-oorlogse periode daarop aangedring dat kurrikula hervorm moet word ten einde die omgewings- en sosiale probleme wat Afrika in sy oorgangsperiode in die gesig gestaar het, te akkommodeer (Burchell 1991:23).

Alhoewel Kerr in Suid-Afrika aangekom het in 'n tydperk toe die meeste vooraanstaande opvoedkundiges 'n radikale hervorming van onderwys vir Afrikane in ooreenstemming met die sogenaamde swart kolleges in Amerika gepropageer het, was hy nie bereid om die belangrikste beginsel van die geheroriënteerde onderwys in Afrika naamlik dat die toekoms van Afrikane hoofsaaklik landelik sou wees, te aanvaar nie. Kerr het nie, soos Loram en ander "adaptationists" geglo dat die kurrikula van swart kolleges in Amerika onveranderd na Suid-Afrika oorgeplaas kan word nie. Hy het ook daarin geglo dat daar steeds op dieselfde standarde aangedring kan word, al word kurrikula verander. Hy was nie

²⁸ Kerr was die eerste hoof van Fort Hare (1916). In 1948 het hy na twee-en dertig jaar diens afgetree (Beale 1994:55).

eng funksioneel en utilitaristies in sy onderwysfilosofie nie (Burchell 1991:6, 12).

In die vroeë 1930's is **afrikaniseringspogings** aan die Kollege verder gevoer deur 'n Engels- en Geskiedenislektrese, Mary Dick. Sy het aangevoer dat nóg die kollegebestuur nóg die uniëregering duidelikheid gehad het oor waarheen hulle op pad was met die Afrikane. Volgens haar was die kurrikula nie relevant vir 'n ontwikkelende nasie nie. Haar kritiek dat onderwys vir Afrikane te akademies en klassiek van aard was toon 'n ooreenkoms met dié kritiek wat teen koloniale onderwys in Afrika na die verkryging van politieke onafhanklikheid ingebring is (Burchell 1988:48).

Sy het die hoop uitgespreek dat die Kollege die gewoonte om die "eksamen-mania" van Europese hoër onderwysinstellings blindelings na te volg, sou staak en uiteindelik in sy kurrikula meer aandag aan onmiddellike en dringende probleme wat die swart massas in die gesig gestaar het, sou skenk. In 1934 het sy daarop aangedring dat die Kollege op sake wat relevant was, nie net vir Suid-Afrika nie, maar ook vir Afrika in die algemeen, soos industrialisasie, kapitalisme, kommunisme, minimum lone, gronderosie, voeding en die teel van beeste, moes konsentreer in plaas van op sake soos die etiek van Plato of John S Mills (Burchell 1988:49). Haar benadering is grootliks ondersteun deur persone wat as moderne kundiges rakende die rol van die Afrika-universiteit, soos Ashby en Porter beskou is (Burchell 1988:50).

Mary Dick het die Afrika-universiteit gesien as: "[having] ... a distinctively African image and relevance" en "... an instrument that will serve the mass of people". 'n Wegdoen met die elitistiese en 'koloniale' karakter van die toendertydse Afrika-universiteit is dus gesuggereer (Burchell 1988:51). Sy het onder meer beweer dat 'n universiteit "...should be more committed to taking the lead in the rural transformation of the country." Wat sy gepropageer het, is vandag steeds ter sake, deurdat die grootste uitdaging vir die universiteit in Afrika vandag nie is om kundiges vir die stedelike industriële sektor te voorsien nie, maar om die ontwikkeling van die landelike sektor, bestaande uit nagenoeg 80% van die bevolking, te bevorder (Burchell 1988:51).

Onder die personeel en studente was daar teen die 1950's 'n nuwe aandrang om die Kollege in 'n volwaardige universiteit te verander. Daar was ook Afrikane wat die Kollege wou vorm volgens die voorskrifte wat deur swart nasionalisme bepaal is (Burchell 1985:29; Burchell 1988:63). Volgens die sogenaamde Duminyverslag van Julie 1955 was een van die eise van studente groter verteenwoordiging van Afrikane op die Uitvoerende Raad van die Kollege (Fort Hare 1955:39, 42). In sekere groeperinge van die bevolking het die geloof bestaan dat 'n meer ontwikkelde Afrikanistiese karakter in die Kollege die oorlewing van die Afrikaan sou ondersteun (Burchell 1988:64). Teen die 1970's het die benadering tot 'n goed gevestigde en aanvaarde beginsel ontwikkel naamlik dat die beste wyse om van die onderwys vir Afrikane 'n ware voorbereiding vir die vervulling van die behoeftes van Afrika te maak,

die volg van 'n breë, algemene beleid van **afrikanisering**, beide ten opsigte van inhoud en personeel, is (Burchell 1988:51).

Die militêre oorname van Ciskei onder leiding van Brigadier Oupa Gqoza in Maart 1990 het die **afrikanisering** van Fort Hare versnel. Die militêre raad het die Universiteit van Fort Hare Act verander sodat dit ruimte gelaat het vir die daarstel van 'n meer verteenwoordigende beheerliggaam. Sewe lede van die Universiteitsraad het bedank sodat swart lede in hulle plekke aangestel kon word. Die nuwe sogenaamde "new-look council" is onder voorsitterskap van professor Francis Wilson²⁹ verkies. Die nuwe voorsitter het gesê dat die samestelling van 'n nuwe Universiteitsraad die begin van 'n nuwe era en die einde van Bantoe-onderwys was (Vernani 1990:37-38).

2.2 Universiteit van Wes-Kaapland (UWK)

Die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK) is in 1960 deur middel van die Wet op die Uitbreiding van Universiteitsonderwys (no. 45/1959) gestig om hoofsaaklik bruinmense te bedien (Pavlich & Orkin 1993:7-1). R E van der Ross, het volgens Van der Walt *et al.* (1987:89-90) tydens sy diensjare as rektor van UWK daarop aangedring dat dié Universiteit 'n volksinrigting, 'n instelling vir die gewone mens, vir die massas, moes wees.

In die 1970's het die **SB**-sektore in die studentegemeenskap begin om die invloed van **Apartheid** te probeer uitwis.

Teen die einde van die dekade het sekere veranderinge in onderrig- en kursusinhoude aan swart universiteite onder die invloed van meer progressiewe administrateurs aan sekere instellings, duidelik geword. Die dryfkrag van progressiewe akademici aan die UWK en in 'n mindere mate aan die UDW, het kurrikula en kursusinhoud beïnvloed. In 1982 het die administrasie dan ook sy rug op die praktyke van die verlede gedraai deur onder meer enige voornemende student tot universiteitstudie toe te laat, ongeag kleur. Dit het tot 'n toenemend gediversifiseerde studentebevolking en 'n toename in swart studente aanleiding gegee. UWK het 'n "educationally open admission" beleid aanvaar, maar teen die laat tagtigerjare was dit genoodsaak om in die lig van toenemende finansiële druk en die geweldige toename in aansoeke, die toelatingsbeleid te hersien. Dit was steeds getrou aan die onderneming om toelating aan studente wat tradisioneel nie toegang tot universiteite gehad het nie, te voorsien (Pavlich & Orkin 1993:7-2, 7-7; Wolpe 1992:88).

²⁹ Professor Wilson was die hoof van die *South African Labour Relation and Development Unit* aan UK en die direkteur van die *Carnegie Enquiry into Poverty and Development in Southern Africa* (Vernani 1990:38).

Informeel is daar aan UWK gepoog om die personeelsamestelling so te verander dat die profiel daarvan in ooreenstemming met die land se bevolkingsprofiel sou wees (Pavlich & Orkin 1993:7-2). In 1982 het die Universiteitsraad 'n missie aanvaar waarin eerste- en derdewêreldomstandighede verreken is, waarin die Universiteit hom verbind het om die grootliks eerstewêreld-georiënteerdheid van die instelling te verander en waarin die Universiteit onderneem het om hom te beywer vir die ontwikkeling van derdewêreldgemeenskappe in Suidelike Afrika (Pavlich & Orkin 1993:7-7).

Teen die vroeë 1990's was kursusse in baie departemente aan hierdie Universiteit opvallend anders as dié wat vyf jaar tevore aangebied is. Dit het belangrike teoretiese aangeleenthede en gevallestudies ingesluit wat as relevant vir Suid-Afrika, Afrika en die derdewêreld beskou is. Daar is begin om "radikale" literatuur, wat voorheen deur konserwatiewe akademici geïgnoreer is en nie in biblioteke beskikbaar was nie, in geesteswetenskaplike, lettere- en opvoedkundekursusse te gebruik en in biblioteke beskikbaar te stel (Badat 1991:90).

Die voorsitter van die Komitee van Universiteitshoofde (KUH) en UWK Rektor, Prof. Jakes Gerwel het in 'n toespraak wat hy by UWK gelewer het, gesê daar moet indringend gekyk word na hoe effektief die Suid-Afrikaanse universiteite hulle outonomie gebruik, hoe doeltreffend hulle die ware behoeftes van die breër Suid-Afrikaanse gemeenskap vervul en hoeveel hulle navorsing in wetenskap en tegnologie bydra tot die ontwikkeling van die ekonomie. Hy het verder ook daarop gewys dat een van die algemeen-aanvaarde beginsels van outonomie is dat die universiteite die finale sê het ten opsigte van wie hulle as 'n student sal toelaat. Aan die ander kant is die vraag gevra of dit regverdig is dat 'n demokratiese regering met die opdrag om historiese ongelykhede uit die weg te ruim, daarop aandring dat publieke fondse aangewend moet word op wyses wat tot voordeel van die ganse bevolking sal wees en dat die universiteite daarom in hulle studentesamestelling die bevolkingsamestelling moet weerspieël. Daar moet daarom wyses gevind word om die studente- en personeelsamestellings te verander, en strukture moet geskep word vir beheer en sosiale eiendomsreg (Gerwel 1993:5).

2.3 Universiteit van Kaapstad (UK)

Op 1 Oktober 1829 is die **South African College** formeel gestig as 'n privaat hoërskool vir seuns; op 2 April 1918 is dieselfde skool, toe 'n universiteitskollege, amptelike verander in 'n volwaardige universiteit in eie reg, naamlik die Universiteit van Kaapstad (UK) (Phillips 1993:1).

Reeds in 1920 was daar tekens van 'n **afrikaniseringsideaal** aan die *South African College*. In 1920 is die *School of African Life and Languages* op inisiatief van Reverend W.A. Norton tot stand gebring (Phillips 1993:21). Hierdie *School of African Life and Languages* het as voorbeeld gedien vir die bestudering van Afrika-gemeenskappe op universiteitsvlak en teen 1930 was daar drie soortgelyke skole aan ander universiteite in Suid-Afrika gestig (Phillips 1993:26).

UK het deur middel van beleidsrigtings (wat deur **afrikaniseringsideale** gekenmerk is) rakende ASP, RA, spesiale toelatings, beursverskaffing, reservering van huisvesting vir swart studente en gemeenskapsdiens enige moontlike diskriminasie teen swart studente probeer teenwerk (Goosen *et al.* 1989:44). Alhoewel hierdie nie as doelbewuste **afrikaniseringspogings** beskou kan word nie, het dit daartoe bygedra om 'n gedeeltelik **verafrikaniseerde** UK daar te stel.

In Junie 1976 het UK se *Centre for Intergroup Studies* 'n konferensie rondom die tema *The role of universities in Southern Africa* georganiseer. Tydens hierdie konferensie is daar van verskeie **afrikaniseringsideale** melding gemaak. Kgware (1978:bladsye ongenommer) vergelyk hierdie konferensie met die Tananarivekonferensie van 1962 (vgl. hfst.4 afd.2.4). Tydens hierdie konferensie is daar, net soos tydens die Tananarivekonferensie, beklemtoon dat universiteite “meer relevant” moet wees, dat kurrikula nouer aansluiting by tipiese Afrika-probleme, soos armoede, behuisingsnood, verskaffing van gesondheidsdienste en misdaad moet vind, en dat universiteite meer Afrika-georiënteerd gemaak moet word (Kgware 1978:bladsye ongenommer).

Die *Academic planning Committee* van UK het in 1979 die volgende beginsels, wat onder meer as **afrikaniseringsideale** beskou kan word, geformuleer: die Universiteit moet erkenning verleen aan sy rol as 'n Afrika- en Suid-Afrikaanse instelling met die verantwoordelikheid om sensitief te wees vir gebiedsgebonde aspekte en probleme. Dit is van toepassing op beide voorgraadse en nagraadse onderrig en op navorsing wat verband hou met die probleme van die sub-kontinent: dit beteken egter nie dat daar min of geen ruimte vir fundamentele navorsing of navorsing rakende internasionale probleme bestaan nie (File 1986:36).

ASP as deel van 'n breër poging om hoër onderwys vir talentvolle, maar ontoereikend voorbereide swart studente (met ander woorde vir studente wat nie matriekvrystelling behaal het nie) meer toeganklik te maak, het reeds vanaf 1981 aandag geniet. ASP is in die Fakulteite Natuurwetenskap en Ingenieurwese aangebied. Hierdie programme is sedertdien geherkonstrueer in die *Science Foundation Programme* en die *Academic Support Programme for Engineering at Cape Town* en val tans saam met die *Medical Support Programme* en die *Faculty of Arts and Sciences Programme* (vgl. Pavlich & Orkin 1993:2-1, 2-10; Ramphele [s.a]:4).

Die Universiteit se verklaarde beleid is dat personeelaanstellings nie beïnvloed mag word deur ras, geslag of afkoms nie: die enigste kriterium moet meriete wees (Goosen *et al.* 1989:43). Proporsioneel is daar egter baie min swart personeel aangestel hoofsaaklik omdat te min gekwalifiseerde swartmense in die land beskikbaar was om vakante poste te vul. Ten einde die personeelsamestelling aan UK te verander en meer Afrikane en vrouens te akkommodeer, en is klem gelê op gelyke geleenthede en aanstellings deur middel van RA. Daar is ook 'n *Equal Opportunities Officer* aangestel wat, bygestaan deur 'n vise-kanselier, die taak het om gelyke geleenthede vir personeel en studente te bevorder. 'n

Equal Opportunities Research Project rakende hierdie aangeleentheid is ook geloods (Pavlich & Orkin 1993:2-2; Ramphela [s.a]:4). Hierdie *Equal Opportunity Employment Policy* is in 1991 aanvaar en aan die volgende doelstellings is prioriteit verleen:

- die vind van wyses om enersyds genoeg swart en vroue-kandidate te werf en andersyds om dié met potensiaal te ontwikkel tot goed-gekwalfiseerde, bekwame personeel
- die daarstel van 'n personeelontwikkelingsbeleid vir akademiese en administratiewe personeel om veral diegene wat voorheen nie genoegsame geleenthede gehad het nie, te help om hulle volle potensiaal te verwesenlik
- die uitdaag van rassistiese en seksistiese ingesteldhede en praktyke, veral die weerspieëling daarvan in 'n kultuur van dominansie deur Anglo-Saksiese mans en die aanname dat uitnemendheid slegs bereik kan word as westerse standaarde gehandhaaf word (Sutherland 1994:185-186).

In die nastrewing van hierdie doelstellings het UK besluit dat keuringskriteria geëvalueer moet word sodat groter ruimte geskep kon word vir potensiële swart en vroue-kandidate (Sutherland 1994:205). Verder is daar besluit dat daar beleidsverklarings en programme ontwikkel moet word wat die indiensneming van swart personeel in tydelike en/of permanente hoedanigheid sal bevorder en wat die verteenwoordiging van swart groepe in keurkomitees sal uitbrei (Sutherland 1994:208-209).

UK het verder aanvaar dat die gebruik van matriekuitslae as primêre toelatingskriterium blanke studente bevoordeel (het) en daarom is 'n toelatingsbeleid geformuleer waarin gepoog is en word om hierdie ongelykhede uit te skakel (Pavlich & Orkin 1993:2-11). UK is sedertdien verbind tot die skep van 'n universiteitsgemeenskap wat die bevolkingsamestelling weerspieël (Pavlich & Orkin 1993:2-12).

UK het verskeie strategieë geïmplementeer om aan bogenoemde beleid uitdrukking te gee. Die eerste strategie was om 'n *Alternative Admissions Research Project* te stig. Verder is 'n hertoelatingsbeleid aanvaar waarvolgens outomatiese hertoelating vir minderbevoorregte en ontoereikend-voorbereide studente wat hulle eerste jaar gedruip het, verseker is, mits daar bewyse van akademiese vordering was. Nie-akademiese faktore wat vordering kon belemmer, is by implementering van die beleid in ag geneem (Pavlich & Orkin 1993:2-12).

'n Spesiale toelatingsbeleid waardeur onder meer plekke vir minderbevoorregte studente gereserveer is, is ook aan UK geïmplementeer gereserveer word (vgl. File 1986:36; Goosen *et al.* 1989:36-39; Ramphela [s.a]:4; Yeld 1992:89-91). Studente met 'n gebrekkige vaardigheid in Engels is tot die Fakulteite Sosiale Wetenskappe en Lettere toegelaat op voorwaarde dat hulle 'n semesterkursus in *English for Academic purposes* volg (Goosen *et al.* 1989:40). 'n Aantal Fakulteite (Lettere, Sosiale Wetenskappe, Geesteswetenskappe, Opvoedkunde, Ingenieurswese, Natuurwetenskap en Ekonomie)

het 'n aantal plekke vir spesiale toelatings gereserveer. Studente wat nie normaalweg sou kwalifiseer vir toelating nie, is dus toegelaat as hulle oor die potensiaal beskik het om universiteitstudie suksesvol af te lê (Goosen *et al.* 1989:39; Pavlich & Orkin 1993:2-12). UK het ook 'n doelgerigte poging van stapel gestuur om fondse met die oog op 'n toekenning van beurse aan swart voorgraadse studente te genereer. Daar was reeds in 1985 'n sterk beweging in die rigting van **afrikanisering** aan UK te bespeur (Goosen *et al.* 1989:35). In die periode 1976 - 1987 het die aantal swart studente aan UK met 3715 toegeneem; 'n gemiddeld van 33,75 per jaar. In 1987 het swart studente 205 van die totale studente bevolking uitgemaak (Goosen *et al.* 1989:36).

Ter implementering van 'n beleidsbesluit om akkommodasie aan swart studente te waarborg, is woongeriewe uitgebrei en plekke vir swart studente gereserveer (Goosen *et al.* 1989:40; Pavlich & Orkin 1993:2-9; Ramphele [s.a]:4).

Dat daar wel kragte ter bevordering van 'n **afrikaniseringsideaal** aan UK werksaam was, kan onder meer uit die bespreking van die 1985-missiestelling van die vise-kanselier, Dr Stuart Saunders, uit 'n artikel van D T Beaty van die *Graduate School of Business* van UK en uit die instelling van 'n inter-dissiplinêre kursus, *Introduction to Africa* deur die *Centre for African Studies*, afgelei word.

In die genoemde bespreking van die 1985-missiestelling is aangedui dat uitnemendheid betrekking behoort te hê op alle universiteitsbeleidsrigtings. Met ander woorde, as dit UK se doelwit is om 'n eersteklas universiteit in beide internasionale en Afrika-konteks te wees, dan moet uitnemendheid presies dit beteken. Om uitnemendheid en **afrikanisering** as onversoenbaar en inherent in spanning te beskou, is om die konsep van **uitnemendheid** verkeerd te verstaan; om te aanvaar dat die internasionale konteks die superieure is; en om te aanvaar dat onderrig en navorsing rakende 'n bewustheid van gebiedsgebonde probleme "minderwaardig" is (File 1986:38). Tydens die bespreking is die aanname dat Afrika-universiteite ander tipe gegradueerdes moet oplewer, bevraagteken en aangevoer dat standarde nie verlaag kan word nie. Dr Saunders het geargumenteer dat dit kortsigtig sou wees om standarde te verlaag en om toe te laat dat studente die universiteite as semi-prokureurs of semi-ingenieurs verlaat. Hy het gevra: Wat van die toekoms van die land sal word as alle universiteite in Suid-Afrika begin om gegradueerdes met minderwaardige grade te lewer? Hy het ook die aanbevelings dat navorsing afgeskaal moes word, verwerp aangesien hoë standarde nie bereik sou kon word sonder 'n stewige navorsingsbasis nie. Sonder navorsing sal Suid-Afrika afhanklik van ingevoerde tegnologie en Suid-Afrika 'n onderontwikkelde derdewêreldland bly (Horler 1988:21). Hy het bygevoeg dat Suid-Afrika 'n hoër onderwysstelsel moes ontwikkel wat 'n groot mate van mobiliteit aan studente tussen teknikons, kolleges en universiteite sou verskaf. Hy het benadruk dat die heersende aard van universiteitstudie bewaar moet word en dat teknikons ontwikkel moes word tot tegniese universiteite wat grade kon toeken (Race Relations Survey 1993/94:730). Hy was verder van mening dat dit simplisties was om universiteite in terme van die eerstewêreld en derdewêreld te beskryf aangesien verskillende dele van

Suid-Afrika deur verskillende grade van ontwikkeling gekenmerk is (Horler 1988:21).

In dieselfde jaar het D T Beaty van die *Graduate School of Business* van UK in samewerking met O Harari van die University of San Francisco 'n artikel getiteld, *Africanizing the South African MBA: a way of avoiding self-delusion*, gepubliseer. In hierdie artikel is **afrikanisering** omskryf as: "...the formulation and use of a SA MBA curriculum which meets and embraces the needs of a South African manager" (Harari & Beaty 1985:17). Harari & Beaty (1985:18-19) het tot die gevolgtrekking gekom dat 'n tipiese MBA-program aan die meeste Afrika-universiteite dikwels persone opgelewer het wat nie in kontak was met die kernaspekte en -probleme waarmee praktiserende bestuurders daagliks gekonfronteer is nie. Hulle het verder bevind dat Suid-Afrikaanse besigheidskole agtergebly en geen diepgaande pogings aangewend het om hulle programme te **verafrikaniseer** nie. Wanneer vanuit 'n Afrika-perspektief na die relevansie van die Suid-Afrikaanse MBA gekyk word, kom die aspek van relevansie nog verder onder verdenking. Alhoewel Suid-Afrika geografies, polities en ekonomies intiem aan Afrika verbind en die pragmatiese geo-politieke en ekonomiese bande tussen Suid-Afrika en ander derdewêreld lande baie hechter was as dié met eerstewêreld bondgenote, was groot gedeeltes van die Suid-Afrikaanse MBA-programme byna identies aan Amerikaanse MBA-kurrikula. Wanneer dit geëvalueer word in terme van die relevansie en waarde daarvan vir studente wat beoog het om Suid-Afrikaanse bestuurders te word, misluk die programme jammerlik (Harari & Beaty 1985:19). Suid-Afrika benodig bestuurders wat die land se unieke potensiaal kan raaksien en die kulturele en sosiaal-sielkundige eienskappe van die land beter as hulle nie-besturende landgenote sal verstaan. In die lig van hierdie bevindinge is aanbeveel dat funksionele kursusse soos bemarking en operasionele en organisasie-gedrag nouer met die Suid-Afrikaanse omstandighede verbind moes word en dat Suid-Afrikaanse akademici en navorsers hulle eie studiemateriaal moes skryf (Harari & Beaty 1985:22).

Die *Centre for African Studies* is in 1976 gestig met die oorhoofse doelwit

To encourage, stimulate, support and co-ordinate teaching and research, in the various fields of study concerned with people in Africa (Constitution of CAS 1984:1).

In 'n poging om die universiteit nouer te laat skakel met die realiteite van die Suid-Afrikaanse milieu, het die sentrum Afrika-georiënteerde kursusse ingestel (Dave 1988:27). Twee van hierdie kursusse was die interdisiplinêre kursus, *Introduction to Africa* en 'n kursus vir die Diploma in Afrika Studies (Dave 1988:28, 49). Eersgenoemde kursus was daarop gerig om die studente bewus te maak van die Afrika- en Suid-Afrikaanse konteks en hoe hulle hulle vaardighede binne hierdie konteks kon aanwend. Daar is beoog om deur middel van 'n interdisiplinêre werkswyse studente (veral blanke studente) van die realiteite van Suid-Afrika bewus te maak (Dave 1988:62). Die instelling van hierdie kursus het die proses van kurrikulumvernuwing, wat skynbaar 'n onmisbare deel van die algehele **verafrikanisering** van 'n universiteit vorm, gestimuleer (Dave 1988:54). Die Diploma in Afrika Studies is eers vanaf 1987 as

'n akademiese kursus met 'n Afrika-fokus aangebied (Dave 1988:28, 48).

2.4 Universiteit van Natal

In die vroeë 1980's het die Universiteit van Natal se *Academic Planning and Policy Committee* 'n *Statement of Management Policy* vir die universiteit voorberei. Hierdie dokument het alom bekend gestaan as *Mission Statement 1982* omdat dit in 1982 deur die Senaat en Universiteitsraad goedgekeur is (University of Natal 1989:1). In hierdie dokument is 'n effektiewe universiteit omskryf as een waarvan die struktuur, personeel- en studentesamestelling verteenwoordigend is van die samestelling van die gemeenskap (University of Natal 1989:2). Die Universiteit van Natal het hom verbind om die gemeenskap te dien en die Universiteit te ontwikkel in 'n "ware Suid-Afrikaanse universiteit" (University of Natal 1989:13).

In Maart 1989 het 'n professor aan die Universiteit van Natal, professor De V Booyen, 'n uiteensetting gegee van sekere aspekte van 'n verslag wat deur die Universiteit van Natal se beplanningskomitee voorberei is. In hierdie verslag is daar voorgestel dat die Universiteit hom op eerste- en derdewêreldbehoefte behoort toe te spits maar dat derdewêreldbehoefte beklemtoon moet word ten einde historiese ongelykhede reg te stel (Race Relations Survey 1989/90:868).

Die Universiteit van Natal het die behoefte om kurrikula te ontwerp wat aansluiting sou vind by die behoeftes van die komplekse Suid-Afrikaanse samelewing, geïdentifiseer. Wetensgebiede wat nie aansluiting gevind het by die meerderheid van die bevolking se behoeftes nie, was Landbou, Ingenieurswese en Medies. Daar is daarop gewys dat die Landboukurrikulum ontwikkel is vir 'n samelewing waarin boerdery verbind was met 'n gesofistikeerde bemarkingsinfrastruktuur, die kurrikulum vir Ingenieurwese vir 'n tegnologies ontwikkelde samelewing en die Mediese kurrikulum vir 'n oorwegend stedelike en industriële samelewing (University of Natal 1989:16). Wetensgebiede wat wel met die behoeftes van die gemeenskap wat deur die Universiteit van Natal bedien is, rekening gehou het, was Afrika-geskiedenis, "African"-Literatuur, Regte en Opvoedkunde. In hierdie studieverdele is doelbewus gepoog om akademiese programme aan te bied wat geskik was vir 'n Afrika-konteks (University of Natal 1989:16).

In die laat-tagtigerjare het die Universiteit van Natal homself as 'n *Equal Opportunity/Affirmative Action University* verklaar. Daarmee het die Universiteit as 'n uitgangspunt aanvaar dat minder klem op prestasies van die verlede en meer klem op toekomstige potensiaal geplaas moet word, dat personeel- en studentesamestelling in ooreenstemming met die veelrassige aard van die bevolkingsamestelling gebring moet word, dat alle voornemende studente 'n gelyke kans tot toelating gegun moet word en dat RA en ASP uitgebrei moet word (Pavlich & Orkin 1993:3-8, 3-9, 3-12; University of Natal 1989:14-15).

As 'n *Equal Opportunity/Affirmative Action University* het die Universiteit van Natal erkenning gegee aan die feit dat sy voornemende studente nie almal dieselfde sekondêre onderwys ontvang het nie (University of Natal 1989:15). Daarom is van die sogenaamde "Dean's discretion"-regulasie gebruik gemaak om ontoereikend voorbereide studente wat akademiese potensiaal vertoon het, toe te laat (Pavlich & Orkin 1993:3-13). Die Universiteit het sulke studente dan deur middel van ASP (wat op verskillende vaardighede soos studievoordere, taalkursusse en addisionele studiemateriaal vir ondersteuning in spesifieke vakke gefokus het) probeer bystaan (Pavlich & Orkin 1993:3-11). Die ASP het onder die toesig van 'n vier-lid komitee genaamd die *Academic Support Committee* gestaan (Pavlich & Orkin 1993:3-11). Die Universiteit het verder ook 'n sogenaamde *University of Natal Internship Programme* (UNIP) geskep. Die oogmerke van die program het onder meer die bevordering van studente-selfvertroue, die bekendstelling van studente aan akademiese navorsingsprosesse, finansiële ondersteuning vir mindergegoede studente, pogings om 'n toename in die aantal swart studente aan die Universiteit te verseker, kurrikulumontwikkeling, die bewusmaking van personeel van die benarde situasie van die meeste swart studente en die verbetering van bande tussen die Universiteit en die gemeenskap waarin dit gesetel was, ingesluit (Pavlich & Orkin 1993:3-17).

Vanaf 1988 is van die sogenaamde *Teach-Test-Teach Programme* gebruik gemaak om studente met akademiese potensiaal (ondanks swak matriekuitslae) te identifiseer. Die program het daarop berus dat sulke studente aan 'n toepaslike leeromgewing blootgestel en hulle leervermoë dan getoets word. Hierdie benadering het alternatiewe keuringsprosedures vir toelating tot die Geesteswetenskappe, Sosiale wetenskappe en Lettere gebied (Pavlich & Orkin 1993:3-19). Alhoewel hierdie program primêr vir Afrikane ontwerp is, omdat die meeste van hulle as minderbevoorreg ten opsigte van voorbereiding vir universiteitstudie en toelating tot universiteite beskou is, was die program oop vir enige student wat nie op grond van matriekuitslae toelating tot 'n universiteit kon kry nie (Pavlich & Orkin 1993:3-20). Hierbenewens is 'n *Engineering Bridging Year*, wat geskoei was op 'n soortgelyke program van Wits, ook in 1988 ingestel. Geen krediete is met die volg van die program verwerf nie. Die doel met die program was om studente wat ontoereikend voorberei was, voor te berei vir hulle eerste jaar in Ingenieurswese en om uiteindelik die aantal swart gegraduateerdes te vermeerder. Die program is gesien as 'n middel om toelating van uitmuntende swart studente (wat nie outomaties toelating verwerf het nie) tot die Ingenieursfakulteit uit te brei (Pavlich & Orkin 1993:3-26).

Die *Augmented Science Programme* is in 1991 geloods, en was ook spesifiek ontwerp vir swart studente omdat daar aangevoer is dat hulle potensiaal nie toereikend in die DOO-skole ontwikkel is (en kon word) nie. Die *Augmented Science Programme* het behels dat studente twee van die gewone eerstejaarskursusse gevolg, maar twee keer soveel kontaktyd as ander studente ontvang het. Die "augmented"-kursusse was gelykwaardig aan die hoofstroom kursusse maar het intensiewe onderrig deur die jaar verseker. Studente het dus net die helfte van die kursuslading in die eerste twee jaar voltooi waarna hulle met die volle kursuslading gekonfronteer is en die graad oor vier jaar voltooi kon

word (Pavlich & Orkin 1993:3-24, 3-25).

In verklarings wat baie debat binne en buite die universiteit ontlok het, het 'n professor in Filosofie aan die Universiteit, Dr James Moulder, die argument aangevoer dat die toelatingsvereistes te hoog is, dat universiteite hulle status as sentrums van uitnemendheid moet prysgee en daarop gerig moet wees om instellings te word wat praktiese, beroepsgeoriënteerde onderwys aan die massa verskaf (Race Relations Survey 1989/90:868). Volgens Moulder moes daar kennis geneem word van die feit dat Suid-Afrika nie 'n eerstewêreldland is nie. Hy het vier dimensies van **afrikanisering** onderskei, naamlik die wysiging van die samestelling van akademië, studente en administrateurs, vernuwing van die inhoud van leerplanne sodat dit die eiesoortige probleme van die Afrika-kultuur weerspieël, die heroriëntasie van die wyse waarop onderwys georganiseer is en die verandering van die soort navorsing wat onderneem is sowel as die kriteria waarvolgens 'n uitnemende navorsingsprogram bepaal is. Navorsing moes sentreer rondom probleme van en uit Afrika. Hy het ASP slegs as 'n meesterstrategie om derdewêreldstudente in 'n eerstewêreldomgewing te laat aanpas, waarmee te kenne gegee is dat daar niks met die heersende leerplanne geskort het nie (Die afrikanisering van ons universiteite 1991:2).

In 1994 het, prof. Brenda Gourley (die eerste vrou wat aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit as vise-kanselier aangestel is) in 'n onderhoud met **Bulletin** (Transformation on campus essential 1994:9) aangedui dat die Universiteit van Natal tot verskeie van die dimensies van **afrikanisering** soos deur prof Moulder geïdentifiseer, verbind was. Sy het gesê die Universiteit van Natal is verbind tot die verandering van die studentesamestelling, toelatingskriteria, die samestelling van die Universiteitsraad sodat dit nie meer deur blanke mans gedomineer word nie, en 'n wegbreek van onderrig wat volgens streng gekompartementeerde wetensgebiede ingedeel is. Sy het verder gesê dat die Universiteit van Natal die uitgangspunt aanvaar het dat onderrig en navorsing afgespits moet wees op ontwikkelingsprobleme en dat hy daarom altesaam 84 eenhede, projekte en institute wat op ontwikkelingsprobleme fokus, onder sy vleuels geneem het.

3 Studente- en personeelorganisasies as rolspelers in die uitbouing van 'n afrikaniseringsideaal

3.1 NUSAS

NUSAS is in 1924 as 'n verkose studente-organisasie vir Engels- sowel as Afrikaanssprekende studente gestig maar in 1933 het die meeste Afrikaanssprekendes van NUSAS af weggebreek om die Afrikaanse Nasionale Studentebond (ANSB; in 1948 deur die Afrikaanse Studentebond - ASB - vervang) te vorm (vgl. Beale 1994:45; Halisi 1988:263; Legassick 1967:10). NUSAS het 'n groot bydrae gelewer tot die stimulering van politieke debat aan universiteite. Dit is hoofsaaklik gedoen deur middel van die

sogenaamde Studenteparlement, 'n skyn-parlement waarheen elke geaffilieerde kampus verteenwoordigers gestuur het en ook deur middel van 'n sogenaamde Bantoe Studies Department wat in 1927 gestig is. Die doel van laasgenoemde was om studente beter in te lig in verband met die probleme van Suid-Afrika en om 'n forum te skep waarin studente van uiteenlopende politieke siening politieke aangeleenthede kon debatteer. Swartes was egter van die parlement uitgesluit (vgl. Davies *et al.* 1988:381; Welsh 1972:35). Sedert 1945 kon Swartes ook aan NUSAS-aktiwiteite deelneem (Legassick 1967:13).

Alhoewel die lede van NUSAS hoofsaaklik blank was, het die organisasie daaraan erkenning gegee dat Suid-Afrika 'n Afrika-land is en dat anti-kolonialisme net so 'n belangrike politieke ingesteldheid vir Afro-Asiatiese studente was as wat anti-Fassisme vir hulle Europese eweknieë was. Swart studente se stryd teen kolonialisme is deur NUSAS beskou as deel van die internasionale stryd om demokrasie. In ooreenstemming met bogenoemde sienings van NUSAS, is Albert Luthuli, President van die ANC, in 1962 ere-president van NUSAS gemaak en het NUSAS se Departement van Internasionale Betrekkinge **Pan-Afrikanisme** aanvaar as konsep

[which] has at its heart loyalty to the African continent, which implies political and economic control of the resources of Africa by the people of the African continent on the basis of self-determination and democracy ... defining as an African any person who is a national of an African state... (Halisi 1988:273).

Gedurende die sestigerjare het NUSAS 'n organisatoriese basis gebied vir toenemende opposisie teen die **apartheids**beleid (Beale 1994:40). NUSAS se president op daardie tydstip, Jonty Driver, het in 1964 'n storm oor sy kop laat losbars toe hy tydens 'n studente-konferensie te Dar-es-Salaam, Tanzanië, opgemerk het dat hy NUSAS as 'n vleuel van die *African liberation movement* beskou het maar dat NUSAS nie die aspirasies van die swart meerderheid in Suid-Afrika genoegsaam verteenwoordig het nie. Hoewel latere NUSAS presidente soos John Shingler, Adrian Leftwich, Jonty Driver, Maeder Osler en Ian Robertson ook hierdie standpunt gehandhaaf het, was dit nooit NUSAS se amptelike beleid nie (vgl. Halisi 1988:274; Legassick 1967:40, 46-47).

NUSAS het sy betekenisvolste bydrae tot die vestiging en uitbouing van 'n **afrikaniseringsideaal** in 1976-77 gemaak. Gerhard Maré, 'n NUSAS-aktivis, het in 'n onderhoud met ene Frederikse (1990:148-149) verwys na 'n **afrikaniseringsveldtog** wat vroeg in 1976 deur NUSAS geloods is. Die **afrikaniseringsveldtog** is voorafgegaan deur en het gepaard gegaan met 'n debat rondom "White Consciousness". Volgens 'n toenmalige NUSAS-president, Richard de Villiers, is die veldtog genoodsaak deur blanke studente se onvermoë om hulleself met die **SB-beweging** te vereenselwig en te aanvaar dat hulle wortels in Afrika en nie in Europa nie lê (Kruger 1978:14; SAIRR 1976:373). NUSAS het **afrikanisering** hoofsaaklik as 'n ideologie van selfondersoek beskou. NUSAS het dit onomwonde gestel dat alle blankes wat in Afrika wou bly, hulleself as Afrikane moes beskou en hulle moes verbind tot 'n toekoms in Afrika as deel van Afrika; as 'n minderheid en nie as deel van 'n maghebbende elite nie.

Afrikanisering is dus deur NUSAS beskou as 'n verklaring van lojaliteit aan Afrika en die aanvaarding van 'n Afrikaan-identiteit. Dit impliseer die verwerping van 'n koloniale mentaliteit en 'n onvoorwaardelike verbintenis aan Afrika, die derdewêreld en sy probleme (Africa is basic to Nusas today 1978:14; Kruger 1978:14; SAIRR 1977:533). Fink Haysom, van 1973 to 1975 lid van NUSAS se *Wages Commission* in Durban, studenteraadsvoorsitter aan UK (1976), en NUSAS-president gedurende 1977, het ook in 'n onderhoud (Frederikse 1990:149-152) NUSAS se **afrikaniseringsveldtog** bespreek. Hy het onder meer gesê dat die veldtog in 'n sekere sin 'n reaksie op die negatiewe aspekte van die **SB-beweging** was. Terselfdertyd was dit ook 'n poging om die persepsie dat Suid-Afrika slegs 'n blanke, eerstewêreldland is, te vernietig. Die **afrikaniseringsveldtog** was 'n wyse om aan swartmense te sê dat Suid-Afrika ook hulle land is en dat hulle net soveel reg en net so 'n groot verantwoordelikheid as blankes gehad het om te help om die land in 'n demokratiese, nie-rassistiese woongebied te verander (Frederikse 1990:149). Inderwaarheid moes "White Consciousness" dus **SB** kompleet en dit nie teenwerk nie (Denial from NUSAS 1978:2; Zille 1978:10).

Bogenoemde veldtog is in 1977-78 opgevolg deur die aanvaarding van 'n program genaamd *Education for an African Future*. Net soos met die **afrikaniseringsveldtog** is daar ook met hierdie program beoog om blanke Afrikanisme te bevorder en om onderwys te heroriënteer deur dit in "'n Afrika-konteks" te plaas (NUSAS aims for education 1978:2; SAIRR 1977:534; SAIRR 1978:454). NUSAS het in navolging van hierdie program 'n beroep op blanke leerlinge en studente gedoen om hulself te beskou as Afrikane en lede van die derdewêreld en om op "relevante" onderwys aan te dring (Frederikse 1990:148; NUSAS plan draws wide support 1978:15; SAIRR 1979:546). David Webster het in Julie 1983 tydens 'n *NUSAS July Festival* wat by UK aangebied is, gesê NUSAS het met 'n program soos *Educating for an African future* 'n belangrike bydrae tot die demokratiseringsproses in Suid-Afrika gelewer aangesien die " ... legitimacy of what is the moral majority within this country" 'n deel van die bevrydingstryd uitgemaak het (NUSAS [s.a.]:5).

As deel van die *Educating for an African future-projek* moes universiteitsonderwys onder die vergrootglas geplaas word. NUSAS het kaspie gemaak teen die feit dat te veel kursusse vanuit 'n eerstewêreldparadigma en -vooroordede geskryf en aangebied is en sodoende min betekenis vir die meerderheid van die bevolking gehad het. NUSAS het daarom 'n beroep op studente gedoen om hulle kursusse te herevalueer en heroriënteer. Verder is daar 'n beroep op studente gedoen om die herevaluering en heroriëntering van kursusse op te volg met 'n praktiese, meer sinvolle aanwending van kennis en vaardighede deur dit in die belang van die meerderheid aan te wend (Africa is basic to Nusas today 1978:14; NUSAS aims for education 1978:2; Zille 1978:10). Zille (1978:10) het die studente se oogmerke met sekere kursusse soos volg opgesom: in mediese kursusse moes die klem verskuif vanaf hoogs gesofistikeerde, kliniese tegnieke, insluitend moderne tegnologie na "community medicine"; in regskursusse moes meer aandag gegee word aan arbeidswetgewing; in ingenieurskursusse moes wegbeweeg word van tegnologie vir stedelike gemeenskappe na tegnieke wat geskik is vir die

behoefte van agterlike plattelandse gemeenskappe en in argitektuurstudie moes beplanning vir plattelandse ontwikkeling meer aandag kry.

Die **afrikaniseringsbeleid** wat NUSAS vanaf 1976 gevolg het, is in 1979 bevestig met die aanvaarding van die *Action on Education*-program. Met hierdie program is beoog dat studente konkrete alternatiewe vir die soort onderwys wat hulle ontvang het, moes aanbied. Studente moes aktief betrokke wees by die evaluering van kursusinhoude in terme van hulle relevansie vir die Suid-Afrikaanse konteks (Gunn 1978:5).

David Webster het tydens 'n NUSAS-kongres in Desember 1981, ter verdediging van NUSAS se beleidstandpunte, hom sterk uitgespreek teenoor diegene wat die universiteit beskou het as 'n onaantasbare eiland in die onstuimige Suid-Afrika en wat daarop aangedring het dat die universiteit hom moet distansieer van die politieke bevrydingstryd. Hy het NUSAS se geloof vir die vasberade wyse waarop hulle daarna gestrewe het dat Suid-Afrika gesien moet word as 'n derdewêreldland (NUSAS [s.a.]:13). Hy het NUSAS-lede aangemoedig om voort te bou op die fundamente wat hulle gelê het en om universiteite te verander in instellings wat andersyds in die behoeftes van die armes, ongeletterdes en die breë Suid-Afrikaanse arbeidsmag kon voorsien en andersyds gerig was op sosiaal-relevante onderwys wat tot voordeel van die breë massa aangewend kon word (NUSAS [s.a.]:14).

In 1990 het NUSAS op die inisiatiewe van die sewentigerjare voortgebou toe hy 'n etensuur-vergadering rondom die tema *The transformation of the university in a new South Africa* op die kampus van die Universiteit van Stellenbosch georganiseer het. Tydens dié geleentheid het dr Beyers Naude (gewese algemene sekretaris van die Suid-Afrikaanse Raad van Kerke) as hoofspreker opgetree. Hy het onder meer gesê dat universiteite nie "universities for the white elite" kon bly nie. Dit het tydens die vergadering duidelik geword dat NUSAS transformasie as voorwaarde vir relevansie en legitimiteit beskou en dat verandering nie gesien is as gepaardgaande met 'n verlaging van standaarde nie (Viall 1990:bladsynommer onduidelik).

Nog 'n studente-organisasie wat 'n besondere bydrae tot die **afrikanisering** van die Suid-Afrikaanse universiteitswese gelewer het, was die South African Students' Organisation (SASO).

3.2 South African Students' Organisation (SASO)

Baie swart studente het gedurende 1963-1964 begin wegbeweeg van die veelrassige NUSAS (Gerhart 1979:257), onder meer onder invloed van die "civil rights movement" van die VSA en die studente-opstande van die laat-sestigerjare in Europa, die VSA en Japan (Gwala 1989:175-176). Teen die einde van die 1960's het 'n nuwe generasie swart studente in Suid-Afrika begin uitdrukking gee aan die strewe na 'n intellektuele en psigologiese bevryding van blanke oorheersing (Gerhart 1979:259; Fatton

1981:212, 217-218; Fatton 1986:70-71; SASO 1969:205).

Tydens 'n NUSAS-kongres in Julie 1968, het Steve Biko, 'n mediese student van die Universiteit van Natal, en van sy mede-studente begin om swart studente by besprekings rondom hulle rol as "tweedehandse lede" van NUSAS te betrek. Na die NUSAS-kongres, is die gesprek tydens 'n konferensie van UCM naby Stutterheim voortgesit en het Biko ondersteuning vir die idee van 'n eksklusiewe swart beweging begin soek (Gerhart 1979:260; SASO 1972:214). Dit moes 'n beweging wees wat sou wegdoen met blanke leierskap (Gerhart 1979:261). Tydens 'n vergadering wat in Desember 1968 te Mariannhill plaasgevind het en bygewoon is deur ongeveer 30 studenteraadslede van wat bekend was as die "swart universiteite", is besluit op die naam SASO vir die nuwe beweging en is planne beraam vir 'n formele stigtingskonferensie. Tydens die konferensie wat in Julie 1969 by die Universiteit van die Noorde (Turfloop) plaasgevind het, is Biko as eerste president verkies (Arnold 1979:8-15; Gerhart 1979:261; Grobler 1988:162; Jaffe 1994:184; Marx 1992:51-52; SASO 1972:214).

In 'n omsendbrief waarin sy geskiedenis uiteengesit is, het SASO (1972:213-222) die redes vir sy totstandkoming uiteengesit. SASO het die totstandkoming van afsonderlike universiteite vir verskillende rassegroepe en die isolering van etniese inrigtings van die invloedssfeer van NUSAS as sy ontstaansgrond beskou. Verder was swart studente toenemend ontnugter met die onvermoë van NUSAS om uitdrukking te gee aan hulle verwagtinge en bekommerd omdat NUSAS en UCM deur blankes gedomineer is. Baie min aandag is geskenk aan probleme wat eie aan die swart studentegemeenskap was (vgl. ook Nettleton 1972:127-128; Van Jaarsveld 1984:67-68).

SASO is met die SB-ideologie geïdentifiseer. Laasgenoemde het van die standpunt uitgegaan dat onderdrukking verreikende psigologiese gevolge kon hê en dat Afrikane hulle gevoelens van minderwaardigheid en afhanklikheid moes afskud. Hulle moes hulleself bevry van die juk wat hierdie komplekse op hulle geplaas het. SASO het geglo dat 'n strewe na "Black awareness" die enigste logiese wyse was waarop swartes hulleself kon bevry van die bande van ewigdurende slawerny en onderdrukking. SASO het die SB-ideologie as ideaal voorgehou en aangevoer dat dit op die basiese beginsel dat swartes alle waardestelsels moet verwerp wat hulle menswaardigheid aantast en hulle tot vreemdelinge in hulle eie land degradeer, berus het (Arnold 1979:xix; Gerhart 1979:271; Grobler 1988:163-164; Meyer 1973:bladsye ongenommer; SASO 1969:205; vgl. hfst.2 afd.3.6). Afrikane moes nie langer toelaat dat hulle op 'n negatiewe wyse as nie-blankes gebrandmerk word nie, maar vir hulleself 'n nuwe identiteit as swartes skep; 'n identiteit as inisieerders, as mense met trots en waardigheid. Hierdie argument is gerugsteun deur die aandrang dat Suid-Afrika as 'n Afrika-land, waar die meerderheid van die bevolking Afrikane is, onvermydelik Afrika-waardes moet huldig en die lewenstyl van 'n Afrikaner moet handhaaf. SASO-leiers het op grond hiervan 'n oproep gedoen dat Afrikane blanke interpretasies moet her-evalueer en blanke interpretasies van hulle verlede wat hulle

tradisionele waardes, gebruike, geloof en helde verkleineer het, moet verwerp. Nuwe waardering moes vir die menslike en nie-materiële oriëntasie van die Afrikane-tradisie gekweek word en dit moes in kontras met die koue, tegnokratiese en geld-georiënteerde waardes van die Engelse en Afrikanerkulture geplaas word. Daar moes aangetoon word dat die Afrikane se sosialistiese tradisies net so geldig was as die blanke, individualistiese en kapitalistiese tradisies en dat eersgenoemde in 'n Afrika-konteks selfs superieur is (vgl. Adam and Moodley 1993:106; Erlmann 1983:150; Gerhart 1979:265, 271; Karis *et al.* 1977:686; SASO 1969:206). Die klem moes geplaas word op die toekomstige vrye gemeenskap waarin sosiale, kulturele en ekonomiese prioriteite geherorganiseer sou word om te verseker dat Suid-Afrika 'n deel van Afrika gemaak word eerder as 'n uitbreiding van Europa binne Afrika (Arnold 1979:48; Gerhart 1979:271-272).

SASO (1972:216-217) het ten sterkste beswaar gemaak teen universiteite wat 'n swart elite-groep sou oplewer wat nooit hulleself of hulle eie mense sou verstaan nie en het gesê SASO sal hom vir die teendeel beywer. SASO het Afrika-onderwysinhoud beklemtoon en 'n veldtog geloods om blanke beheer van sogenaamde "swart universiteite" uit te skakel, om Eurosentriese partydigheid te ontbloot en 'n etos van swart nasionalisme onder swart studentegemeenskappe te vestig (Adam & Moodley 1993:113; Atkinson 1978:296). SASO en die **SB**-ideologie het baie vinnig op alle kampusse van swart universiteite veld gewen. Studente het meer selfvertroue gekry wat hulle in staat gestel het om eise te stel wat voorheen ondenkbaar was. So het die Studenteraad van UWK 'n reeks eise aan die Universiteitsraad oorhandig waarin hulle onder andere die aanstelling van 'n swart rektor geëis het (Grobler 1988:164). UDW-studente het geëis dat swart universiteite swart rektore en swart toesighouers moet hê, dat dissipline uitsluitlik deur studente gehandhaaf word, dat studente nie geskors mag word nie, dat swartes verteenwoordiging op beplanningskomitees moet hê, en dat rade en senate slegs uit swart lede moet bestaan. Vir baie kritici het dit eerder na 'n poging tot **afrikanisering** of **verswarting** begin lyk en die ooreenkomste daarvan met **apartheid** het nie ongemerk verby gegaan nie (Sono 1993:74).

Teen 1971 het SASO alreeds 'n kommissie aangewys om swart onderwys te ondersoek en die verslag is tydens die jaarlikse kongres breedvoerig bespreek. Daar is 'n hele aantal veranderings voorgestel, onder meer dat universiteite deur studente-deelname in die Senaat, Universiteitsraad en in dissiplinêre komitees verseker en skoolkurrikula meer relevant (en minder Eurosentrië) gemaak moes word (Maphai 1989/90:59). Die *Declaration of Student Rights* wat uit die verslag voortgespruit het, het sommige van die temas van die *Freedom Charter* weer op die voorgrond gebring, naamlik gratis onderwys, vrye toegang tot informasie, die reg van studente om 'n universiteit van hulle eie keuse te besoek en hulle reg om van hulle lektore te verskil. SASO het hom spesifiek verbind tot die omvorming van onderwys tot dit wat swartes graag wou hê, naamlik om onderwysmateriaal en -inhoud te beheer en te reguleer. Buiten die beklemtoning van kurrikulumvernuwing het SASO ook beklemtoon dat onderwysers en studente vennote in die onderwys is en dat beide aanspreeklik is teenoor die breë gemeenskap (Maphai

1989/90:59), dat onderwys nie eenvoudig die skep van 'n ivoortoring behels nie (Maphai 1989/90:60). Tussen April en Junie 1972 het 'n groeiende **SB**-gees die vyf universiteite vir "nie-blankes" (Turfloop, Zululand, Fort Hare, Durban-Westville en Wes-Kaap) oorheers. In Mei het die SASO-leierskap 'n beroep op studente gedoen om klasse te boikot en universiteite teen 1 Junie 1972 onregeerbaar te maak. Hierdie oproep is veroorsaak deur die gebeure tydens 'n gradeplegtigheidseremonie van die Universiteit van die Noorde te Turfloop toe 'n SASO-lid en leiersfiguur, Onkgopotse Abraham Tiro in 'n toespraak verklaar het:

The magic story of human achievement gives irrefutable proof that as soon as nationalism is awakened among intelligentsia it becomes the vanguard in the struggle against alien rule. Of what use will be your education if you can't help your country in her hour of need? If your education is not linked with the entire Continent of Africa it is meaningless (Sono 1993:75-76).

As gevolg van hierdie toespraak is Tiro uit die Universiteit geskors (Davies *et al.* 1988:304). Sy skorsing is gevolg deur studente-onrus, polisie-optrede op die kampus en uiteindelik deur die sluit van die Universiteit (Sono 1993:76).

In 1973 het die BPC verklaar dat SASO die emosionele slagspreuk van die *Non-European Unity Movement* "Non-cooperation with the collaborators" aanvaar het, dat SASO die opvatting van afsonderlike universiteite verwerp het en dat SASO 'n oproep gemaak het vir 'n *Charter for Black Universities* wat die grondslag vir 'n ware swart universiteit sou lê. SASO het so die belangrikheid van 'n kulturele en historiese etos onder swartmense in die onderwys benadruk (Jaffe 1994:186).

Vroeg in 1974 het die Portugese regering tot 'n val gekom en dit is kort daarna gevolg deur Mosambiek se verkryging van politieke onafhanklikheid. Die polisie se verbod op byeenkomste wat deur BPC en SASO georganiseer is ter viering van die inhuldiging van die Frelimo-oorgangsregering op 25 September 1974, het nog meer kampusonrus veroorsaak, met Turfloop weer eens aan die voorpunt (Gerhart 1979:298). Die Snymankommissie (vgl. hfst.5 afd.3.2.2.1) wat aangestel is om die studente-onrus op die kampus van die Universiteit van die Noorde te ondersoek het spesiaal melding gemaak van die studente se antagonisme teen enige iets wat westers en blank was (Snyman Report 1975:49/3.8.1). Verder het die Kommissie (Snyman Report 1975:68/4.4.3.1., 70/4.4.5.3) daarvan melding gemaak dat daar op 16 Maart 1974 'n plaaslike SASO-tak geopen is en dat die SRC enkele dae na die opening gedwing is om te bedank. 'n Nuwe SRC, onder voorsitterskap van 'n uitvoerende SASO-lid, Nefolovhadwe, is verkies. Hierdie nuwe SRC het in sy beleidsverklaring dit onomwonde gestel dat hy glo aan die onvoorwaardelike **afrikanisering** van universiteite (Snyman Report 1975:72/4.4.5.5).

Die Jacksonkomitee (vgl hfst.5 afd.3.2.2.2), wat in Januarie 1975 aangestel is om **afrikanisering** aan die Universiteit van die Noorde te ondersoek, het gerapporteer dat SASO **afrikanisering** voorgestaan het, die aanstelling van 'n swart rektor geëis het en dat dit onwaarskynlik was dat hulle met enige iets

behalwe die algehele oorhandiging van universiteitsbestuur en -organisasie aan swart akademici tevrede sou wees (Jaffe 1994:188-189).

In 'n artikel getiteld, *Sad about SASO* (1971:bladsy nommer onduidelik), wat op 10 Augustus in die *Daily Dispatch*, 'n liberaal-gesinde Engelse koerant in Oos-London verskyn het, is beweer dat die totstandkoming van SASO gesien kan word as 'n uitvloeisel van die regering se **apartheids**beleid. Dié aanname is gemaak op grond van die feit dat die kern van **apartheid** - die tuislandbeleid - waardeur swartes gedwing is om hulleself as 'n aparte groep te sien, 'n "blacks only"-mentaliteit onder swartes die lig laat sien het. Op grond van die feit dat SASO en **apartheid** die beginsel van rasse-eksklusiwiteit onderskryf het, is aangevoer dat SASO **apartheid** indirek bevorder het (Frederikse 1990:110). Een van die aspekte wat op grond van die afsonderlike ontwikkelingsbeleid geregverdig is, was **afrikanisering** - die proses wat daarop moes uitloop dat alle instellings uiteindelik deur swartes bestuur en beheer sou word (Nkomo 1981:131). Volgens Welsh (1972:39) is die ooreenkomste tussen SASO se **SB**-ideologie en **apartheid** slegs kunsmatig aangesien Afrikaner nasionalisme op rassisme gegrond was, terwyl **SB** 'n radikale afkeer van rassisme verteenwoordig het en heeltemal in ooreenstemming met derdewêreldse ideologieë was (Welsh 1972:39).

'n Studente-organisasie wat uit SASO voortgespruit het, was die *South African Students' Congress* (SASCO). Vervolgens word dié organisasie se bydrae tot 'n **afrikaniseringsideaal** van naderby bekyk.

3.3 Totstandkoming en aktiwiteite van die *South African Students' Congress* (SASCO)

Nadat SASO verbode verklaar is, is die *Azanian Student Organisation* (AZASO) in 1979 in die lewe geroep om SASO se plek in te neem. AZASO was net soos SASO verbind tot die bevordering van **SB** (Halisi 1988:296). In Desember 1986 is AZASO se naam verander na die *South African National Students' Congress* (SANSCO) (Badat 1989:1). Samewerking tussen SANSCO en NUSAS het in die vroeë 1990's toegeneem en in 1991 het hierdie samewerking uitgeloop op die stigting van die *South African Students' Congress* (SASCO) wat mettertyd deur 'n strewe na "non-racialism" gekenmerk is (Bray 1993:264; Serious threat to moves for non-racial campuses 1988:6; Student organisations emerge 1991:97). SASCO het SASO se boodskap van en eis om 'n **afrikanisering** van universiteite voortgesit. Tydens die stigtingskongres is SASCO se primêre rol beskryf as dié van 'n verteenwoordiger van studentebelange en 'n pleitbesorger van die demokratisering en transformasie van tersiêre instellings (Student organisations emerge 1991:97).

Die eerste van vier kernaspekte rakende SASCO se plan vir die transformasie van tersiêre instellings was die struktuur en samestelling van beheerliggame. Volgens SASCO was beheerliggame onsimpatiek teenoor die behoeftes van die onderdrukte meerderheid omdat hulle oorheersend blank en manlik was. Die tweede aspek was die betreklik klein aantal swart studente wat tot tersiêre onderwys toegelaat is.

Die derde aspek het onderrig- en leermetodes om in ontoereikend voorbereide studente se behoeftes te voorsien, behels. 'n Vierde aspek het rondom die argument dat tersiêre onderwys sistematies verander moes word sodat dit gevoelig kon wees vir die onderwyskundige, ekonomiese en ontwikkelingsbehoefte van die land, gewentel (Student organisations emerge 1991:98).

Ene Lincoln Mali (1992:34-41), 'n SASCO-lid, het tydens 'n konferensie rakende tersiêre onderwys in 'n veranderende Suid-Afrika wat op 10 en 11 April 1992 by die Universiteit van Port Elizabeth gehou is, van die geleentheid gebruik gemaak om SASCO se doelstellings te verduidelik. Volgens hom sou SASCO hoofsaaklik konsentreer op 'n demokratisering van universiteitsonderwys, groter toeganklikheid tot universiteitsonderwys en die bepaling van die outonomie van universiteite binne die raamwerk van hulle verantwoordelikheid aan die gemeenskap. SASCO het volgens Mali (1992:35) aangevoer dat universiteite slegs relevant sou kon wees as hulle wegbeweeg het van die gebruik om slegs die behoeftes van die blanke gemeenskap te dien. Die studentesamestelling van universiteite moes die demografiese realiteite van Suid-Afrika weerspieël en ten einde hierdie doelwit te bereik, moes 'n program van regstellende aksie gevolg word (Mali 1992:35-36). Suid-Afrikaanse universiteite kon nie bekostig om ivoortorings te wees nie. Hulle moes besef dat hulle nooit hulle outonomie as 'n verskoning kan gebruik om hulle verantwoordelikhede teenoor die gemeenskap te ontduik nie (Mali 1992:38).

In 1993 het die nasionale president van SASCO, mnr Robinson Ramaite, aangekondig dat SASCO 'n veldtog gaan loods om Wits te verander in 'n instelling waarin die waardes en aspirasies van die gemeenskap weerspieël word. So 'n verandering het raadplegende besluitnemingsprosedures rakende aspekte soos toelating of wegwysing van studente en kurrikuluminhoude veronderstel (Race Relations Survey 1993/94:736-737). In 'n SASCO-dokument getiteld *Ke Nako* ("Call to war") is dit onomwonde gestel dat

... the pretentious toothpaste smiling face of the white Wits administration has to, as a matter of necessity, be ripped apart (Campus violence 1993:27).

In dieselfde dokument het SASCO 'n aantal eise gelys. Hierdie lys het onder meer die eise bevat dat die Universiteitsraad moet ontbind aangesien dit nie legitiem was nie; dat geen student op grond van finansiële redes toelating geweier moet word nie; dat daar 'n moratorium op die verhoging van klasgelde geplaas moet word; en dat Wits hom moet verbind tot die toelating van ten minste 60% swart studente in 1994 (Campus violence 1993:27; Wits university: SASCO blinks first 1993:36). Die veldtog het egter op geweld, die beskadiging van eiendom en die besering van personeel uitgeloop en die Wits-administrasie was genoodsaak om in Mei 1993 aansoek te doen vir 'n hofinterdik teen SASCO. Die interdik is in Junie finaal toegestaan (Race Relations Survey 1993/94:736; Wits university: SASCO blinks first 1993:36).

In September 1993 het SASCO se toenmalige nasionale vise-president, Nale Mashapa, aangekondig dat SASCO 'n veldtog gaan loods vir die verandering van alle Suid-Afrikaanse universiteite. Hy het gesê SASCO se nasionale eise sluit die ontbinding van universiteitsrade en die vervanging daarvan met transformasie-forums, die instel van kwotastelsels vir toelating (ten einde te verseker dat die universiteitsgemeenskappe verteenwoordigend is van die Suid-Afrikaanse bevolkingsamestelling) en die beëindiging van uitsluiting van studente op finansiële gronde, in (Race Relations Survey 1993/94:738). Betogings ter ondersteuning van genoemde eise is ook in September 1993 by UK gehou (Race Relations Survey 1993/94:738).

In 1995 het SASCO 'n program geloods om sogenaamde Heropbou en Ontwikkelingsprogram (HOP)-brigades (Herstel daar te stel om te verseker dat studente die vaardighede wat hulle op universiteite en teknikons leer, gebruik om toestande in hulle gemeenskappe te verbeter. SASCO beoog dat studente wat by die brigades aansluit akademiese krediete vir hulle gemeenskapsdiens sou ontvang (Cullinan 1995:14). In dieselfde jaar het SASCO-Tuks sy ontevredenheid met die verloop van die rektorsverkiesing aan die Universiteit van Pretoria te kenne gegee en die pos is toe weer geadverteer. Ten einde SASCO te akkommodeer is in die advertensie gemeld dat die kandidaat se taalvoorkeur nie tot sy nadeel sou strek nie (Jonker 1996(c):1).

SASCO het ook 'n poging tot die **afrikanisering** van die Pretoriase Technikon geloods. Volgens die voorsitter van SASCO in Gauteng, Jacob Mamabolo, het SASCO daarop aangedring dat die grondwet van die studenteraad so verander moet word dat dit die politieke bedeling van die land weerspieël. SASCO het gehoop om daardeur proporsionele verteenwoordiging te bewerkstellig en so die moontlikheid van 'n suiwer blanke studenteraad uit die weg te ruim (Jonker 1996(a):10).

Dit is egter nie net studente-organisasies wat die strewe na 'n **afrikanisering** van Suid-Afrikaanse universiteite beklemtoon het nie, maar personeelorganisasies soos die Black Academic Staff Association (BASA) het ook betekenisvolle insette gelever.

3.3 Black Academic Staff Association (BASA)

BASA is in 1973 deur swart personeel aan die Universiteit van die Noorde (Turfloop) gestig. Swart personeel het tot op daardie stadium nie 'n eie organisasie gehad wat hulle probleme kon aanspreek en waarin hulle self die leiding kon neem nie (Halisi 1988:268).

Toe BASA voor die Snymankommissie (vgl. hierdie hfst. afd.3.2.2.1) moes getuig, het hy aangevoer dat geen blankes in junior lektors- of laboratorium-assistentposte aangestel is nie, dat swartes, met gelykwaardige of selfs beter kwalifikasies as blankes byna uitsluitlik in lae poste aangestel is en dat die

bevordering van blankes vinniger geskied het as dié van hulle swart kollegas. Volgens die Kommissie kon daar egter geen grond vir bogenoemde aantygings gevind word nie (Snyman Report 1975:81-82/5.2.1.7).

Die Snymankommissie (Snyman Report 1975:87, 100/5.3.2.3, 5.6) het tot die gevolgtrekking gekom dat BASA hoofsaaklik op twee aspekte gekonsentreer het, naamlik blank-swart salarisdiskrepancies en die **afrikanisering** van die universiteit. In verband met **afrikanisering** het die Kommissie bevind dat die aanslag van blankes en swartes in die verband verskil het: blankes het **afrikanisering** beskou as 'n langdurige proses waarin poste geleidelik van onder deur swartes gevul sou word; swartes daarenteen het **afrikanisering** beskou as 'n saak van dringendheid waarvolgens swartes onmiddellik in topposte aangestel moes word.

BASA het **afrikanisering** gesien as onvervulde beloftes wat deur die NP-regering gemaak is. BASA het aangevoer dat **afrikanisering** 'n logiese uitvloeisel van die regeringsbeleid rakende tuislande was, maar dat die regering niks gedoen het om dit in praktyk tot uitvoer te bring nie. In plaas van om in 'n **verafrikaniseerde** instelling te ontwikkel, het die Universiteit van die Noorde, volgens BASA ontwikkel in 'n

... European-style university with an African student body, governed by a White administration, under a Council consisting predominantly of White persons (Jackson Report 1975:3; vgl. ook Gwala 1989:170; Nkomo 1981:131).

Op sy beurt het die Jacksonkomitee (Jackson Report 1975:26) tot die gevolgtrekking gekom dat dit onmoontlik was om 'n plan van aksie rakende **afrikanisering** saam te stel, aangesien dit 'n proses was wat moes plaasvind te midde van 'n strewe om hoë standaarde te behou. BASA het aanbevelings ter bespoediging van die **afrikaniseringsproses** aan die Komitee (Jackson Report 1975:25-28, 39) voorgelê:

- Ten einde die **afrikaniseringsproses** te bespoedig, moes potensiaal eerder as ondervinding of kwalifikasies die kriterium vir die aanstelling van akademiese personeel gemaak word.
- Sekere departemente moes vir blankes "gesluit" word aangesien daar swartmense beskikbaar was om die poste te vul.
- Die salarisdiskrepancies moes uit die weg geruim word.
- Blankes moes slegs op kontraktuele basis aangestel word sodat hulle nie die bevordering van swart personeel in die wiele kon ry nie.

BASA het ook 'n ander belangrike **afrikaniseringseis** vermeld, naamlik die eis om inspraak in besluitneming en as sodanig ook in die vul van gesaghebbende posisies (Jackson Report 1975:27-28). Lae standaard was volgens BASA aanvaarbaar, solank die Universiteit waarlik aan die swartmense behoort het (Jackson Report 1975:39). Die Jacksonkomitee (Jackson Report 1975:40) het hom in die verband soos volg uitgespreek:

... for the South African Government to impose such a system of higher education upon its Black people as part of a move towards self-determination would surely be a breach of trust which would bring greater discredit upon the country.

Toe prof. William Kgware in Junie 1980 weens swak gesondheid as rektor van die Universiteit van die Noorde moes bedank, het BASA onmiddellik geëis dat die nuwe rektor 'n swart persoon moes wees en 'n telegram in dié verband aan die toenmalige Minister van Onderwys en Opleiding, dr. Ferdie Hartzenberg gestuur. Swart akademici verbonde aan die Universiteit van die Noorde het gedreig om te bedank, sou 'n swart rektor nie aangestel word nie (SAIRR 1980:544).

Nog 'n personeelorganisasie wat die **afrikanisering** van Suid-Afrikaanse universiteite voorgestaan het, is die Union of Democratic University Staff Associations (UDUSA).

3.4 Union of Democratic University Staff Associations (UDUSA)

UDUSA is in 1988 gestig en het aktiewe takke in byna alle Suid-Afrikaanse universiteite tot stand gebring. UDUSA is 'n nasionale federasie van universiteitspersoneelverenigings (vgl. Academics organise 1989:80-81; Bray 1993:217; De Clercq 1991:57; Vendeiro 1988:15).

In 1988 het Ian Scott (direkteur van die ASP aan UK), UDUSA van 'n werksdokument voorsien waarin hy sekere aspekte rakende Suid-Afrikaanse universiteite geïdentifiseer het waaraan UDUSA aandag kon skenk. Hierdie aspekte het onder meer toelatingsvereistes, personeelsamestelling, ASP, en die **afrikanisering** van kurrikula behels (Scott 1988:27-29).

UDUSA het hom tot die transformasie van universiteite verbind. Die transformasie moes volgens UDUSA beskou word as 'n geïntegreerde deel van wyer debatte rakende die politieke en ekonomiese rekonstruksie van Suid-Afrika. In die lig van hierdie verbintenis het UDUSA 'n nasionale transformasiekongres van 1 tot 3 Julie 1992 in Durban gehou (Singh 1992(b):1; vgl. ook Academics organise 1989:83). Tydens die kongres het die UDUSA-president, dr. Ikey van der Rhee (1992:20) gesê universiteite moet die behoeftes van die samelewing weerspieël. Hierdie behoeftes moet weerspieël word in onderrig en navorsing. Universiteite moet sosiale en politieke ongelykhede uitskakel.

In 'n onderhoud met die *South African Labour Bulletin* (Academics organise 1989:81) het die gewese algemene sekretaris van UDUSA, Mike Morris, gesê dat daar verskeie aangeleenthede was wat onder die transformasie van universiteite ressorteer en waaraan UDUSA aandag geskenk het. Hierdie aangeleenthede het onder meer die volgende ingesluit: die demokratisering van universiteite, onderdrukking in universiteite, diskriminasie en regstellende aksie. UDUSA probeer sedertdien om die bestaande magstrukture en -verhoudinge só te verander dat alle rolspelers aan besluitnemingsprosedures kan deelneem en dat die personeelsamestelling van universiteite verteenwoordigend van die bevolkingsamestelling gemaak kan word. Verder poog UDUSA om toegang tot universiteitsonderwys uit te brei, benadruk hy die noodsaaklikheid van nuwe kurrikula en metodes en verkondig hy nouer samewerking tussen universiteite en gemeenskappe (Academics organise 1989:81; Bray 1993:218; Vendeiro 1988:15).

UDUSA het 'n navorsingsprojek oor *Race and gender discrimination in university employment practices* onderneem en onder meer bevind dat daar 'n dringende nood aan regstellende aksie bestaan het. Swart opvoedkundiges het byvoorbeeld slegs 6% van alle opvoedkundiges aan universiteite uitgemaak en volgens UDUSA het Suid-Afrikaanse universiteite nie genoeg gedoen om te verseker dat hulle akademiese personeel verteenwoordigend van die bevolkingsamestelling is nie (Bethlehem 1992:1-2; Mkwanazi & Carrim 1992:5).

In die volgende hoofstuk gaan daar indringend ondersoek ingestel word na die implikasies van **afrikanisering** vir universiteite.

Hoofstuk 7

Implikasies van afrikanisering vir universiteite

1	Afrikanisering en beskouings van wat 'n universiteit is	160
2	Implikasies van afrikanisering vir die missie(s) van universiteite	162
2.1	Die onderrigtaak van verafrikaniseerde universiteite	163
2.2	Afrikanisering en die navorsingstaak van universiteite	166
2.3	Afrikaniseringseise ten opsigte van gemeenskapsdiens en -ontwikkeling aan universiteite	170
3	Afrikanisering en enkele teoreties-filosofiese vraagstukke in verband met universiteite	172
3.1	Afrikanisering versus akademiese vryheid en die outonomie van universiteite	172
3.2	Afrikanisering versus elitisme	177
4	Afrikanisering en standaarde	178
4.1	Afrikanisering van standaarde	178
4.2	Die potensiële invloed van afrikanisering op universiteitstandaarde	180
5	Implikasies van afrikanisering vir die personeel- en studentesamestelling van universiteite	184
5.1	Verband tussen afrikanisering , lokalisering en regstellende aksie	184
5.2	Afrikanisering en die personeelsamestelling van universiteite	185
5.3	Afrikanisering en die studentesamestelling van universiteite	186
5.4	Kritiek op die wysiging van die personeel- en studentesamestelling van universiteite deur middel van regstellende aksie	190
6	Akademiese Ondersteuningsprogramme	191
7	Die afrikanisering van Afrikaans	193

1 Afrikanisering en beskouings van wat 'n universiteit is

Te oordeel aan die gegewens wat in die voorafgaande hoofstukke van hierdie proefskrif aangebied is, bestaan daar min twyfel dat die **afrikanisering** van 'n (Afrika-) universiteit 'n ingrypende verandering in die heersende en/of tradisionele opvattinge oor die aard en wese van 'n universiteit impliseer. In hierdie verband wil dit voorkom asof daar 'n groot aantal, betreklik wyd uiteenlopende beskouinge (in Afrika) bestaan van wat 'n universiteit werklik is (of behoort te wees) en asof hierdie sienings in twee hoofgroepe saamgevat kan word.

Aan die een kant is diegene wat die klassieke, tradisionele siening van 'n universiteit handhaaf, naamlik dat dit 'n plek is waar kennis versamel, verwerk, bewaar en oorgedra word. Voorstanders van hierdie denkrigting voer aan dat die konsep **universiteit** en die betekenis wat dit dra in oorsprong en wese Westers is. Die vraag word gevra, of 'n universiteit wat nie meer aan die tradisionele siening van wat 'n universiteit is, voldoen nie (by implikasie ook wanneer dit **verafrikaniseer** word), steeds 'n universiteit genoem behoort te word. 'n Universiteit behoort hiervolgens nie beskou te word as 'n kultuurgebonde, nasie-georiënteerde instelling wat deur plaaslike omstandighede begrens kan of moet word nie. Die klem in die frase "universiteit in Afrika" moet eerder op "universiteit" as op "Afrika" val (vgl. Altbach 1987:182; Du Plessis 1987:23; Hare waai oor Afrikanisering van universiteite 1996:19; M'timkulu 1982:49; Rossouw 1989:10; University of Natal 1989:1; Van Niekerk 1994:29; Zaverdinos 1988:6).

Aan die ander kant bestaan daar die opvatting dat 'n universiteit direk by die gemeenskap waarin dit geleë is, betrokke moet wees en waarvolgens universiteite mense moet oplei in rigtings waarin mannekragbehoefte die grootste is. Die sogenaamde "universaliteit" van 'n universiteit is slegs 'n mite. Daar word aangevoer dat daar geen internasionaal-aanvaarbare en prakties-uitvoerbare model van presies hoe 'n universiteit daar moet uitsien, bestaan nie en dat universiteite wêreldwyd (selfs universiteite binne 'n enkele land) aansienlik van mekaar verskil. Universiteite is slegs dieselfde in soverre daar op hoë vlak onderrig, navorsing gedoen en gemeenskapsdiens verrig word (vgl. Du Plessis 1987:23; Kriel 1982:14-15; Rossouw 1995:29). Volgens Ward (1971:35) het een van Afrika se diepsinnigste denkers, president Julius Nyerere van Tanzanië, dit as ideaal gestel dat 'n universiteit nou met die gemeenskap en die staat moes saamwerk en op die bevrediging van nasionale behoeftes gerig moes wees. Hy het nie daarin geglo daar so iets soos 'n "dubbele lojaliteit van universiteite" bestaan nie.

Tóg is daar diegene wat beweer dat Afrika-universiteite inderwaarheid 'n dubbele lojaliteit moet handhaaf. Volgens pleitbesorgers van **afrikanisering** behoort universiteite, anders as ander hoër opvoedkundige instellings, 'n plaaslike (partikuliere) en 'n internasionale (universele) dimensie te vertoon. Universiteite het nie net 'n verantwoordelikheid teenoor die land of gemeenskap waarin hulle gesetel is nie, maar ook teenoor die internasionale universiteitsgemeenskap. Universiteite moet daarom

te alle tye poog om hierdie dubbele lojaliteit en verantwoordelikheid te aanvaar en te ondersteun aangesien dit die enigste wyse is waarop plaaslike gemeenskappe gedien en tegelykertyd internasionale standarde gehandhaaf en hoogstaande kundigheid verseker kan word. Hierdie dubbele lojaliteit veronderstel nie noodwendig 'n konflik van belange nie: gemeenskapsbelange kán prioriteit geniet sonder dat die internasionale akkreditering van grade in gedrang gebring word. Alhoewel Afrika-universiteite hulle volle bydrae tot die uitbreiding van "universele kennis" moet lewer, moet hulle ook daarna streef om Afrikane in staat te stel om hulle regmatige plek in hulle gemeenskappe te laat inneem en moet hulle in die behoeftes van die Afrika-kontinent voorsien deur mans en vrouens op te lei wat ten volle sal kan deelneem aan die ekonomiese en sosiale ontwikkeling van Afrika (vgl. Ashby 1962/63:19; Ashby 1965:9; Bray 1993:32; Busia 1964:90; Du Plessis 1987:24; Gqubule 1973:36; Komitee van Universiteitshoofde 1987:7; M'timkulu 1982:47-49; Nigeria 1960:31; Rossouw 1995:33; University of Natal 1989:1; Wandira 1977(a):6).

'n Afrika-universiteit is dus 'n plek waar beroepsbekwame akademici in plaas van funksionele praktisyns met 'n eng gespesialiseerde deskundigheid opgelei word. Die student aan 'n Afrika-universiteit moet kennis hê van sy vakgebied maar 'n ontwikkelende gemeenskap eis van so 'n student meer as net blote gespesialiseerde kennis op een gebied. Daar word van die student verwag om:

- 'n leierskapsposisie in die gemeenskap te vervul - nie net in sy spesialisingsgebied nie, maar op 'n verskeidenheid ander terreine
- as 'n leier in die gemeenskap, met mense van alle stande te kan omgaan en om intelligent oor 'n verskeidenheid onderwerpe te kan kommunikeer
- 'n praktiese persoon te wees (dit wil sê om sy kennis te kan toepas) en om probleme te kan oplos (Ngara 1995:75-77 vgl. ook Dumont 1973:3-4).

Bogestelde verwagtinge bring mee dat studente in 'n breë sin opgelei en onderrig moet word. Eng spesialisasie op een terrein het volgens bogenoemde argument dus geen plek in Afrika-universiteite nie (Ngara 1995:77).

'n Vraag wat teen bostaande agtergrond ontstaan, is hoe die profiel van 'n derdewêreld Afrika-universiteit dan daar uitsien. Volgens Du Plessis (1987:21) kan so 'n profiel moeilik getrek word omdat universiteite in die derdewêreld, en spesifiek in Afrika, op die lees van eerstewêreldlande geskoei en deur persone met 'n eerstewêreldagtergrond tot stand gebring is. Die koloniale moondhede het universiteite in derdewêreldlande opgerig as simbole van 'n "moderne samelewing" (Du Plessis 1987:21). Tog is die navorser van mening dat daar een eienskap is wat in die een of ander stadium (veral direk na die politieke onafhankwording van die betrokke Afrika-lande) aan alle Afrika-universiteite beklemtoon is, naamlik die beskouing dat Afrika-universiteite as instrumente vir gemeenskaps- en ekonomiese ontwikkeling aangewend moet word (vgl. hfst.4 afd.2.1 en ook Altbach 1987:19; Machyo

1969:16; Overview of the Report of the NEPI post-secondary research group 1992:5; Ukachi 1970:147; Ward 1971:35; Weeks 1968:190; Young 1981:145).

Een van die belangrikste vrae waarvoor Afrika-universiteite dan ook gedurende die negentigerjare te staan gekom het, is of 'n universiteit primêr op die beoefening van (dikwels esoteriese) wetenskap gerig moet wees of 'n sentrum vir sosio-ekonomiese ontwikkeling moet vorm (Van den Bor & Shute 1991:2). As 'n sentrum vir die bevordering van wetenskap sal daar van die Afrika-universiteit, soos van enige ander universiteit in die wêreld, verwag word om op "universele waarhede" klem te lê. Indien 'n Afrika-universiteit egter 'n "ontwikkelingsuniversiteit" wil wees, sal dit, volgens Coleman (1984:92) gerig moet wees op "... making the entire university experience more relevant to the indigenous culture and the practical problems of development". Die **afrikaniseringseis** dat universiteite instrumente ten behoeve van ontwikkeling moet wees, beteken dat universiteite nie net 'n bydrae tot ekonomiese nie, maar ook tot politieke, kulturele en sosiale ontwikkeling moet maak. Op politieke en ekonomiese gebiede veronderstel dit dat universiteite 'n bydrae sal lewer tot Afrika se totale onafhanklikwording van Europese oorheersing. Ukachi (1970:177) omskryf die verwagtinge wat aan universiteite ten opsigte van kulturele ontwikkeling gestel word soos volg:

... higher education is viewed as the only effective force which can eventually build an unique sense of African dignity, African mentality and African personality which imply African nationalism

Daar word van Afrika-universiteite verwag om 'n bydrae te lewer tot die bevordering van 'n waardering vir en 'n grondige begrip van Afrika-gemeenskappe en -kulture. Afrika-tradisies moet beklemtoon word sodat geleerdes nie kontak verloor met hulle gemeenskappe nie (Ukachi 1970:177). Uit bogenoemde kan afgelei word dat die beskouing van 'n Afrika-universiteit as 'n "ontwikkelingsuniversiteit" sekere implikasies vir die missie(s) van Afrika-universiteite inhou (Kimambo 1984:60).

2 Implikasies van afrikanisering vir die missie(s) van universiteite

Wesenlik is die missie van 'n Afrika-universiteit dieselfde as dié van enige ander universiteit in die wêreld. Onderrig en navorsing vorm ook die hoekstene van Afrika-universiteite en net soos elders in die wêreld word ook van Afrika-universiteite verwag om aan hulle gemeenskappe diensbaar te wees (vgl. Burns 1965:120; Ngara 1995:29; Steyn 1975:1-3). Die beskouing dat 'n Afrika-universiteit 'n "ontwikkelingsuniversiteit" moet wees, beïnvloed egter elkeen van hierdie aspekte aangesien dit daartoe aanleiding gee dat die missie van die universiteit nie vanuit 'n suiwer opvoedkundige paradigma omskryf word nie, maar veel meer uit 'n instrumentalistiese of pragmatistiese paradigma (vgl. Rossouw 1989:13-15).

2.1 Die onderrigtaak van 'n **verafrikaniseerde** Afrika-universiteit

Die belangrikste eis wat **afrikanisering** met betrekking tot die onderrigtaak van universiteite stel, is dat die klem in die aktiwiteite van universiteite minder op navorsing moet val en veel meer op onderrig geplaas moet word. Daar word aangevoer dat só 'n klemverskuiwing noodsaaklik is om te kan rekening hou met die feit dat die meerderheid studente gebrekkige voorgraadse onderwys ontvang het en dat daar by hulle 'n groot behoefte aan uitnemende onderrig en leerderondersteuning bestaan. Daar word aangevoer dat 'n breë, akademiese skoling van die massas voorsien moet word eerder as spesialiseringsopleiding aan enkelinge; dat daar wegbeweeg moet word van hoër onderwysinstellings met 'n elitistiese aard en dat meer studente tot universiteite toegelaat moet word ten spyte van krimpende finansiële ondersteuning deur die regering aan hoër onderwys (vgl. Education: SA higher education at a crossroads 1994:7; Ideas for a new basic approach 1988:6; Khotseng 1992:89; Moulder 1991:124; Vorster 1995:10).

Volgens Adey (1988:14) ag universiteite oor die algemeen hul navorsingstaak belangriker as hul onderrigtaak en lei dit tot 'n opvatting dat dosente wat op onderrig konsentreer, minderwaardige dosente is. Volgens hom dra so 'n siening indirek by tot 'n elitistiese beeld van die universiteit. Die neiging om 'n akademiese beroep te sien as 'n beroep wat hoofsaaklik op navorsing gerig moet wees, gee na bewering aanleiding tot die produksie van 'n magdom irrelevante, vervelige, "wetenskaplike" publikasies wat bloot ter wille van beroepsbevordering geproduseer word (vgl. Piccone 1989:128; Rathgeber 1988:402). In hierdie verband huldig O'Dowd (1987:4) die standpunt dat navorsing die onderrigtaak moet ondersteun; nie onderrig die navorsingstaak nie.

Hoewel dr Stuart Saunders, voormalige rektor van UK, dit met O' Dowd eens is, waarsku hy dat navorsing belangrik is vir die behoud van akademiese standaarde en nie afgeskeep moet word nie (Schippey 1992:20). Slegs 'n klemverskuiwing is nodig. Steyn (1975:5) is eweneens van mening dat 'n balans tussen die onderrig- en navorsingstake van universiteite gehandhaaf moet word. Hy verduidelik dat wanneer die navorsingstaak van universiteite oorbeklemtoon word, voorgraadse studente noodwendig meer moet konsentreer op 'n kennisname van die jongste gebeure in 'n gespesialiseerde veld en bly die ontwikkeling van hulle denkvermoë in die slag. 'n Soortgelyke resultaat kan verkry word as die onderrigtaak oorbeklemtoon word: voorgraadse kursusse kan moontlik oorlaai word met bekende feite met die gevolg dat studente net meer en meer tyd aan die memorisering van feite sal bestee. Dickson (1973:112) is dus waarskynlik reg as hy beweer dat nóg 'n uitsluitlik "onderriguniversiteit" nóg 'n uitsluitlik "navorsingsuniversiteit" aan die eise van ontwikkelende Afrika-lande sal kan voldoen.

'n Tweede eis wat **afrikanisering** met betrekking tot die onderrigtaak van universiteite stel, is dat esoteries-teoretiese onderrig uit universiteite geweer moet word. Gedurende die Hararekonferensie (vgl. hfst.3 afd.3.4) het vise-kanselier J.S. Cookey van die Universiteit van Port Harcourt, Nigerië, gesê dat

'n bestudering van kennis bloot ter wille van kennis, geen plek in Afrika het nie. Ngara (1995:40-41) het verduidelik dat daar met die frase "kennis ter wille van kennis" bedoel word dat sodanige kennis geen praktykwaarde het nie en dat universiteitsonderrig in sulke gevalle slegs daarop afgespits is om van die student 'n "akademies-opgevoede" persoon te maak. Só 'n filosofie kan egter nie in lande wat ernstige ekonomiese, sosiale en politieke probleme ondervind en in die lig van die hoë kostes wat aangegaan moet word om universiteite in stand te hou, geregverdig word nie (vgl. Mahood 1969:25; Ngara 1995:40-41; Ukachi 1970:143). **Afrikanisering** vereis dat universiteite op praktiese studierigtings wat 'n bydrae kan lewer tot die verbetering van die lewensomstandighede van Afrikane, sal konsentreer (Chabane 1980:186) en dat sogenaamde "nuttelose" studies soos Letterkunde (sic!) met meer praktykgerigte dissiplines vervang word (Mahood 1969:25).

Voorstanders van 'n **verafrikaniseerde** universiteit is heftig daarteen gekant dat onderwys "op 'n westerse wyse" gelyk gestel word aan voorbereiding vir sogenaamde "witboordjie-ampte" en dat kennis met alledaagse praktiese probleme verband hou, as onbelangrik, onwetenskaplik en onversoenbaar met die wese van 'n universiteit afgemaak word. As gevolg van hierdie opvatting bestaan daar min korrelasie tussen die toelating van studente tot die onderskeie studierigtings en die mannekragbehoefte van die land en neem die aantal werklose geleerdes in Afrika jaarliks toe. Afrika-universiteite het 'n belangrike taak om werkloosheid te bekamp. Met dié doel voor oë sal wyses gevind moet word om die siening dat iemand net as "geleerd" beskou kan word as hy/sy vir 'n witboordjie-amp opgelei is, verander moet word, sal universiteite hulle moet laat lei deur die mannekragbehoefte van die land en sal onderrig meer afgespits moet wees op selfindiensneming en die bevordering van entrepreneurskap. Praktiese vakke soos kuns en elementêre landbouvaardighede wat mense in staat sal stel om selfversorgend te word, moet meer beklemtoon word en die status wat arbeiders op landbou-, bosbou- en visserijgebied geniet, moet verhoog word. Onderrig aan Afrika-universiteite moet sterk fokus op die sosiale toestande, behoeftes, aspirasies en ekonomiese en sosiale ontwikkeling van Afrika (vgl. Askin 1987:33; Bishop 1989:195; Busia 1964:92; Domingo 1987:4; Dreijmanis 1988:67; Khotseng 1992:89; Lategan 1994:31; Le Roux 1982:194; Saint 1992:22; **UDUSA** 1992:3; Van den Bor & Shute 1991:4; Wandira 1977(a):50). Een aspek wat onontbeerlik vir ontwikkeling en modernisering is, is tegnologie-onderwys.

Tog bestaan die vrees dat tegnologie-onderwys re-kolonisasie³⁰ in plaas van dekolonisasie (en dus ook **afrikanisering**) sal stimuleer. Hierdie siening word deur twee argumente gerugsteun, naamlik dat tegnologie-onderwys onvermydelik ook 'n oordrag van westerse waardes impliseer wat die ruimte vir re-kolonisasie skep; en dat tegnologie-onderwys in 'n groot mate stremmend inwerk op ontwikkeling aangesien kapitaal-intensiewe tegnologie nie geskik is nie vir die behoeftes van 'n arbeidsintensiewe

³⁰ Recolonization is described as a process by which a former colonial power seeks to reclaim whatever it lost in its former colonial territory during the process of de jure disengagement (Onyejekwe 1984:112).

ekonomie (Onyejekwe 1984:115). Op grond van laasgenoemde rede het Fyle (1986:4, 12) die noodsaaklikheid dat die bydraes van tradisionele tegnologie tot ontwikkeling binne 'n gegewe ekonomiese situasie in Afrika bestudeer moet word, benadruk en aangevoer dat dit aan tegnoloë 'n basis sal verskaf waarteen ingevoerde tegnologie beoordeel en geheroriënteer kan word. Daar word aangevoer dat Afrika-universiteite nie daarop gerig is om die tegnologiese gaping wat daar tussen Afrika en die Weste bestaan, uit die weg te ruim nie. Bogenoemde argument word gerugsteun deur die stelling dat Afrika-universiteite die weerstand teen praktiese vakke wat eie is aan die akademiese etos van Westerse universiteite, oorgeneem het (Mazrui 1992:98).

Afikanisering vereis van alle akademici dat Afrika die fokuspunt van onderrig gemaak moet word. Alle stappe in onderrigbeplanning, kurrikulumontwerp en kursusontwikkeling moet eerstens die spesifieke Afrika-land en die Afrika-kontinent as vertrekpunt hê (Vorster 1995:11). Bovermelde vereiste bring mee dat daar van Afrika-kurrikulumontwerpers verwag word om Eurosentrisme te vermy en sillabusse te ontwerp wat bevorderlik vir die uitbou van 'n Afrika-bewustheid sal wees (vgl. Ngara 1995:79; Sislian 1984:157).

Chinweizu³¹ (1988:xvii) het byvoorbeeld kritiek gelewer op die feit dat klassieke werke van pre-koloniale Afrika-gemeenskappe uit kurrikula van skole en universiteite weggelaat is en dat die Westerse erfenis van klassieke werke as die basis van literêre onderrig in die onderwysinstellings van Afrika dien. Hy het dan ook 'n keurbundel van klassieke Afrika-literatuur saamgestel met die doel om die vervanging van Eurosentryse literatuur met Afrosentryse literatuur te stimuleer; om die dominante posisie van Eurosentryse literatuur in Afrika te beëindig; om die wanindruk dat Afrika-literatuur slegs 'n derdeklas byvoegsel tot Europese literatuurskatte is, uit die weg te ruim; om lesers in Afrika te oortuig dat die lees van klassieke Afrika-literatuur genotvol en leersaam is; en om aan die algemene publiek 'n

... body of African literature which reflects African history, which is rooted in the structures of African life, which makes manifest the values of African civilization, and which can, therefore be used for instruction in African humanities

te verskaf (Chinweizu 1988:xix, xxxix-xl).

Sislian (1984:158) huldig 'n eenderse standpunt, naamlik dat Westerse literatuurstudie hoofsaaklik die intellek aanspreek, terwyl "African literary forms" ook die denke en gevoelens van mense reflekteer en dat laasgenoemde onontbeerlik is vir die verstaan van die Afrika-kultuur en die soeke na relevante onderwys vir Afrika. Chinweizu *et al.* (1983:1) doen 'n beroep dat die tradisionele siening van wat literatuur is, aangepas moet word by die Afrika-omstandighede en daarom uitgebrei moet word om buiten fiksie, poësie en drama, ook essays, biografieë, toesprake en redes in te sluit. Daar moet ook

³¹ Chinweizu is 'n digter en kritikus, gebore in Nigerië. Hy is die skrywer van die historiese werk, *The West and the rest of us*.

onthou word dat gedigte, toneelstukke, stories, essays en toesprake in geskrewe en mondelinge vorme voorkom. Kritici moet Afrika-literatuur vanuit 'n Afrosentriese perspektief beskou en nie vanuit 'n Eurosentriese perspektief nie; Afrika-literatuur moet bevry word van die siening dat dit "'n afdeling van Europese literatuur is", dat dit geen tradisies van sy eie het om op voort te bou nie, dat dit geen modelle het om na te volg nie, en dat dit geen norme van sy eie het om uitdrukking te gee aan wat geskik, mooi of besonders is nie (Chinweizu *et al.* (1983:3).

Onderrigliteratuur en spesifiek handboeke moet ook **verafrikaniseer** word. Daar word oor die algemeen aan Afrika-universiteite gebruik gemaak van onderrigliteratuur en handboeke wat in eerstewêreldlande ontwikkel is en wat as irrelevant vir Afrika-omstandighede en ontbloot van enige Afrika-waardes, beskou word. Daar word gevolglik van universiteite verwag om 'n hoë prioriteit aan die ontwikkeling van relevante onderrigliteratuur en handboeke te verleen (vgl. Fyle 1986:14-15; Mazrui 1992:95).

Makaziwe Mandela (Focus 16 July 1996) het tydens 'n tv-debat gesê **afrikanisering** veronderstel die wegdoen met die konvensionele, Westerse dissiplines en die beklemtoning van 'n interafhanklikheid van dissiplines sowel as 'n holistiese werkswyse. Daar is in verskeie Afrika-lande die aandrang dat studieprogramme so gestruktureer moet word dat dit die ontwikkeling van kritiese denke/oordeel kombineer met 'n voldoende blootstelling aan verskillende wetensgebiede/dissiplines, sodat die gegradueerde die soepelheid en die visie sal hê om die verskillende rolle wat van hom verwag word te vervul en te vertolk (Goma 1989:22).

2.2 **Afrikanisering** en die navorsingstaak van universiteite

Afrikanisering behels die volgende met betrekking tot die navorsingstaak van Afrika-universiteite:

- Dit vereis van universiteite in Afrika om nie net, soos enige ander buitelandse universiteit, 'n bydrae tot die uitbreiding van die algemene kennisbesit van die wêreld te lewer nie, maar om ook 'n unieke bydrae tot die uitbreiding van kennis oor Afrika te maak (vgl. Busia 1964:92; Fyle 1986:39; Vorster 1995:10). In hierdie verband waarsku Biobaku (1962-63:287) egter dat daar slaggate is waarin 'n navorser kan beland in 'n poging om, onder meer, die "ware" verlede van Afrika en Afrikane te ontdek: daar moet eerstens gewaak word teen oormatige romantisering van die verlede; tweedens moet daar nie verval word in 'n najaag van 'n glorieryke verlede wat nooit bestaan het nie; derdens moet daar gewaak word om nie een ekstreme siening, naamlik dat Afrika geen waardevolle kultuur van sy eie het nie, met 'n ander waarin alles rakende Afrika en Afrikane geïdealiseer word, te vervang nie. Madondo (1996:5) verwys ook daarna dat baie swart intellektualiste geneig is om aan alle akademiese aangeleenthede wat onder bespreking kom, 'n rassekleur ten koste van "waarheid" te gee en die indruk te skep dat kant gekies moet word. Hierdie geneigdheid het tot gevolg dat emosionele rasseverbintenisse eerder as meriete as kriterium by die beoordeling van argumente geld

(Madondo 1996:5).

- **Afrikanisering** omvat 'n uitdaging aan navorsers om navorsing in verband met Afrika-tale te onderneem en laasgenoemde te bevorder sodat hierdie tale uiteindelik as vakke aangebied en as onderrigmedia gebruik kan word. Afrika-tale het die potensiaal om die gaping tussen die relatief klein aantal Westers-opgeleide Afrika-elite en die groot meerderheid Afrikane wat nie dié voorreg gesmaak het nie, te laat krimp. Die gebruik van Afrika-tale in geskrewe vorm sal ook die standardisasie van hierdie tale bevorder (Sherman 1990:383).
- **Afrikanisering** veronderstel dat ontwikkelende Afrika-lande 'n hoë premie sal plaas op prakties-buikbare navorsing (vgl. Rathgeber 1988:403; Weiler 1977:32). Dit vereis gerigte navorsing, dit wil sê navorsing wat op aktuele probleme in Afrika soos hongersnood, wanvoeding, armoede, behuisingsprobleme, die tekort aan onderwysfasiliteite, siektes, landboukundige ontwikkeling, laekoste argitektuur, oorbevolking en werkloosheid fokus. Sodanige navorsing behoort voorkeur te geniet ten einde die lewensomstandighede van die inwoners van Afrika te verbeter (vgl. Askin 1987:33; Ballantine 1977:28; Dreyer 1982:52; Dubbey 1989:41; File 1986:39; Hanna 1975:12; Innes 1988:79; Khotseng 1992:90, 92; Landman 1990:424; Mosha 1986:99; Moulder 1991:111).

Kritici van hierdie standpunt voer aan dat dit tot onproduktiwiteit en middelmatigheid sal lei indien 'n navorser gedwing word om teen sy/haar sin navorsing in 'n spesifieke veld te doen. Hulle beweer verder dat dit onmoontlik is om vooraf te bepaal of bevindinge prakties-implementeerbaar en relevant gaan wees en dat niemand kan bepaal wat in die toekoms as relevant beskou gaan word nie (File 1986:39). 'n Funksionalistiese aanslag ten opsigte van 'n universiteit se missie dwing 'n universiteit om beroepsgeoriënteerd te wees en dit hou verreikende gevolge vir die tradisionele navorsingstaak van 'n universiteit in. Vanuit 'n funksionalistiese oogpunt kry navorsing 'n oordrewe pragmatiese karakter, word klem geplaas op die implementeerbaarheid van navorsingsresultate en word daar in 'n groot mate van 'n universiteit verwag om 'n "social service institution" te wees (Oosthuizen 1981:1).

Bogenoemde beklemtoning van prakties-buikbare navorsingsresultate plaas ook 'n vraagteken oor die implementeerbaarheid van navorsingsbevindinge en - gevolgtrekkings (vgl. Ideas for a new basic approach 1988:6; File 1986:39; Kimambo 1984:68-69; Moulder 1991:124; Moulder 1995:24; Streeten 1988:640). Kuhanga (1987/88:21) wys daarop dat daar hoofsaaklik twee tipes navorsing onderskei kan word, naamlik basiese of fundamentele navorsing en toegepaste navorsing. Aan Afrika-universiteite sal die klem meer val op laasgenoemde; dit wil sê op navorsing wat ontwikkelings- en diensgeoriënteerd, implementeerbaar en op relevansie gerig is (vgl. Fyle 1986:16; Sislian 1984:161; Kuhanga 1987/88:21; Rathgeber 1988:403; Rossouw 1989:7). Kritici voer egter aan dat toegepaste navorsing wetenskaplike dissiplines "onwaardig" is (Coleman 1994:275).

- **Afrikanisering** impliseer dat navorsingstemas deur ontwikkelingsbehoefte bepaal en dat navorsingsfondse in ooreenstemming daarmee toegeken moet word. Ten einde 'n instrument vir ontwikkeling te wees, moet 'n universiteit sy navorsing rig op aspekte soos gelykberegting, taalontwikkeling, nasiebou, bevolkingsontwikkeling, omgewingsbewing, ontwikkeling van die informele en kleinsake-sektore, kleinplaas-boerdery, die hantering van godsdienstige, etniese, rasse- en kulturele spanninge en voorsiening in mannekragbehoefte (vgl. Askin 1987:33; Ballantine 1977:28; Chileshe 1992:179, 187; Coleman 1994:341; Dreyer 1982:52-53; Higgs & Higgs 1994(b):41; Mosha 1986:100, 103; Rossouw 1989:7; Transformation on campus essential 1994:9; Weiler 1977:32).
- Al bogenoemde implikasies wat **afrikanisering** vir die navorsingstaak van universiteite inhou, wentel om een sentrale aangeleentheid, naamlik 'n vervulling van gemeenskapsbehoefte. Daar word van Afrika-universiteite verwag om deur middel van navorsing gemeenskapsbehoefte te identifiseer, oplossings vir probleme te soek, 'n bydrae te lewer tot gemeenskapsontwikkeling en 'n leidende rol te speel in die vestiging van gelykberegting deur spesiaal aandag te skenk aan die behoeftes van minderbevoorregte groepe (vgl. Chabane 1980:185; Chileshe 1992:179; Du Plessis 1987:26; Education: SA higher education at a crossroads 1994:8; Lategan 1995:12; Ngara 1995:26; Samuels 1992:7; Thompson 1977:283). Só 'n benadering tot navorsing verskil radikaal van die huidige ingesteldheid aan universiteite waarvolgens akademici toegelaat word om navorsing op grond van persoonlike belangstelling aan te pak. Volgens Chabane (1980:185) is daar twee "mites" rakende navorsing en daar moet gewaak word teen die verabsoluttering van enige van hierdie twee "mites". Die eerste "mite" gaan van die aanname uit dat daar vaste beginsels is wat nagevolg moet word ten einde navorsing geldig te maak. Die tweede "mite" noem Chabane (1980:185) die gemeenskapsmite en dit gaan van die aanname uit dat navorsing slegs sinvol en/of waardevol kan wees as dit op praktiese gemeenskapsbehoefte en -probleme afgespits is.
- **Afrikanisering** op navorsingsterrein behels dat **swartbewussyn** deur middel van navorsing op die voorgrond geplaas moet word. Dit beteken dat die ervarings en omstandighede van swartmense as konsepsuele en metodologiese vertrekpunt vir navorsing geneem moet word. Navorsing moet daarom funksioneel van aard wees onder meer deur 'n bydrae te lewer tot die kweek van psigologiese onafhanklikheid (vgl. Fyle 1986:16; Jansen 1991:37; Dumont 1973:2-3).
- **Afrikanisering** omvat 'n groter betrokkenheid van swartmense by navorsing. Dit word ten doel gestel dat swart navorsers dieselfde status as hulle blanke eweknieë sal geniet en dat hulle nie, soos dikwels in die verlede, slegs die rol van junior vennote in navorsing sal vervul nie. Die opleiding van inheemse navorsers is noodsaaklik en moet aangemoedig word deur meer geld en tyd tot hulle beskikking te stel (vgl. Chileshe 1992:178; Landman 1990:423-425; Nell & Van Staden 1988:27; Segall 1970:39). Reeds opgeleide navorsers moet geheroriënteer word aangesien die meeste van

hulle aan buitelandse universiteite opgelei is en navorsingsondervinding opgedoen het. Sulke navorsers word beskou as "intellectual imitators" wat paradigmatisies afhanklik is van Westerse metodologie en navorsingstradisies en dit gee daartoe aanleiding dat hulle navorsingstemas en 'n -metodologie wat eie aan die Afrika-situasie is, as onwetenskaplik beskou (vgl. Fyfe 1986:17; Mazrui 1992:100; Rathgeber 1988:403).

- Volgens voorstanders van **afrikanisering** is besondere opleiding in teorieë en 'n navorsingsmetodologie waarin rekening gehou word met die realiteite van ontwikkelende, derdewêreldlande, noodsaaklik. Navorsingsmetodes wat as geskik vir Afrika-omstandighede beskou word, sluit onder meer inhoudanalise, aksienavorsing, outo-biografiese beskrywing, deelnemende navorsing en "exchange research" in (vgl. Jansen 1991:37-39; Landman 1990:423-425). Die oogmerk is om weg te doen met "leunstoel-teoretici" wie se kennis slegs op literatuurstudie berus en om navorsers in kontak met die gemeenskap en realiteit te bring ten einde oplossings vir praktiese probleme te probeer vind (Ngara 1995:69).
- **Afrikanisering** behels dat Afrika-universiteite moet erkenning gee aan die feit dat hulle baie beperkte fondse tot hulle beskikking het deur die navorsingsagenda te prioritiseer. Die oogmerk daarmee is maksimale benutting van fondse, deur eerstens te fokus op gebiede wat as krities in die spesifieke sosio-ekonomiese omstandighede gereken word en tweedens deur te konsentreer op geselekteerde gebiede eerder as om fondse tussen so baie gebiede te versprei dat dit op die ou end nie effektief aangewend kan word nie (Kuhanga 1987/88:22).
- **Afrikanisering** impliseer ten slotte 'n multi-dissiplinêre, inter-dissiplinêre en probleemgerigte benadering ten opsigte van navorsing aangesien sosiale probleme selde tot een dissipline beperk is (vgl. Degenaar 1989:8; Mosha 1986:103-104; Oosthuizen 1981:187; Rathgeber 1988:407; Segall 1970:36; Streten 1988:640; Vorster 1995:10).

In die praktyk kan daar volgens pleitbesorgers van **afrikanisering** onder meer op die volgende wyses aan bogenoemde **afrikaniseringseise** gehoor gegee word:

- Navorsing wat relevant, dit wil sê gerig is op die oplos van probleme in die gemeenskap, kan aangemoedig en beloon word. Akademici wat navorsing rakende byvoorbeeld gemeenskapsontwikkeling en die bevordering van geleterdheid onderneem, kan meriete bevordering ontvang en navorsing in geïdentifiseerde gebiede of oor sekere temas kan aangemoedig word deur spesiaal in navorsingstoekennings van universiteite daarvoor voorsiening te maak (Dhlomo 1982:64; Du Plessis 1987:26; Hanna 1975:12; Mosha 1986:100; Streten 1988:640).

- Een wyse waarop verseker kan word dat akademici hulle in hul navorsing met die probleme van die praktyk besig hou, is om van beursaansoekers te vereis dat hulle 'n strategie vir die toepassing van navorsingsresultate moet voorlê. Strategieë van hierdie aard kan werkswinkels vir belanghebbendes, volwassene-onderrig oor die navorsingsonderwerp en die publikasie van verslae in die dagblaaie en nie-akademiese tydskrifte insluit (vgl. Ideas for a new basic approach 1988:6; Moulder 1991:124; Ngara 1995:34). Studente moet aangemoedig word om nie net navorsing te onderneem ten einde 'n hoër kwalifikasie te behaal nie, maar om 'n oplossing vir 'n aktuele probleem te vind (Kuhanga 1987/88:22).
- Meganismes, soos om applikante vir navorsingsbeurse en akademiese poste te keur op grond van die relevansie van voorgelegde navorsingstemas en afgehandelde navorsing vir die eietydse samelewing kan geskep word ten einde die navorsingsprofiel van universiteite te verander (vgl. File 1986:39; Piccone 1989:127).
- Samewerking tussen navorsers in Afrika kan bevorder word deur spannavorsing wat gekoördineer kan word deur die *Council for the development of economic and social research in Africa* (Codesria)³² en die *Association of Eastern and Southern African universities* (Aesau)³³.
- Universiteite behoort verteenwoordigers van die regering en van die gemeenskap by sogenaamde drieledige navorsingspanne te betrek (vgl. Mosha 1986:103-104; Streeten 1988:640).
- 'n Beproefde metode om navorsing ten opsigte van Afrika-kulture, -tale, -waardes, -geskiedenis, en die regs- en sosiale stelsels van Afrika te bevorder, is deur middel van die instelling van Institute vir Afrika Studies (Thembele 1982:52). Kuhanga (1987/88:25) stel ook die instelling van navorsingsinstitute (soortgelyk aan die *Institute of Kiswahili Research*, *Institute of Production* en die *Institute of Resource Assessment* wat deur die Universiteit van Dar-Es-Salaam ingestel is) en wat afgestem is op nasionale navorsingsprioriteite, voor.

2.3 Afrikaniseringseise ten opsigte van gemeenskapsdiens en -ontwikkeling aan universiteite

Volgens Lategan (1994:29) bestaan daar twee sieninge in die verband met die taak van universiteite ten opsigte van gemeenskapsdiens, naamlik die Tradisionele en Pragmatiese/Progressiewe sieninge. Volgens eersgenoemde siening is gemeenskapsdiens 'n intrinsieke, tipiese universiteitsfunksie maar is die universiteit in die eerste plek 'n "centre of academic learning" (Lauglo 1984:74). Volgens die

³² Codesria is 'n organisasie saamgestel uit navorsingsinstitute aan Afrika-universiteite met sy hoofkantoor gesetel te Dakar (Kuhanga 1987/88:25).

³³ Aesau is 'n verteenwoordigende assosiasie van universiteite in Afrika. Dit is nie permanent op een plek gesetel nie (Coombe 1991:12).

Pragmatiese/Progressiewe siening is aktiewe gemeenskapsdiens 'n afsonderlike, selfstandige funksie. Pragmatiste beklemtoon dat wanneer gemeenskapsdiens nie as 'n afsonderlike taak van die universiteit beskou word nie, dit tot gevolg het dat die universiteit net 'n ivoortoring word wat nie in die behoeftes van die gemeenskap kan voorsien en daarom nie aan die eis van relevansie sal kan voldoen nie (Lategan 1995:5; vgl. ook Rossouw 1989:15). Laasgenoemde siening word ook deur voorstanders van die **afrikanisering** van universiteite gehandhaaf. Sommiges gaan selfs so ver as om te beweer dat universiteite primêr *in diens* van hulle onderskeie gemeenskappe staan. Hulle maak 'n onderskeid tussen "tot diens van die gemeenskap wees" en "in diens van die gemeenskap wees". Laasgenoemde veronderstel dat die behoeftes en verwagtinge van die gemeenskap die norm is waarvolgens universiteite moet opereer (Lategan 1995:12) en gevolglik word die wagwoord van so 'n universiteit bruikbaarheid/utiliteit (Lauglo 1984:74).

Sedert die vroegste tye is van universiteite in Afrika verwag om diens te lewer aan die gemeenskappe waarin hulle geleë is (Dreyer 1982:53). Daar is daarop aangedring dat partikulariteit meer klem as universaliteit moet dra (Thompson 1977:284). Dit het hand aan hand gegaan met die steeds onvervulde strewe dat Afrika-universiteite gerig moet wees op ontwikkeling sodat Afrika-state uiteindelik algeheel onafhanklik kan bestaan (vgl. Higgs & Higgs 1994(b):42; Samuels 1992:8). Dit is belangrik geag dat die universiteite die gemeenskappe wat hulle bedien, moet opvoed tot die verstaan van wat 'n universiteit is en om deur die diens wat hulle lewer aan die gemeenskap te bewys dat 'n toewyding aan die versameling van kennis in nasionale belang is (Ashby & Anderson 1965-66:338). Daar is daarop aangedring dat Afrika-universiteite direkte verantwoording verskuldig is aan hulle onderskeie gemeenskappe (vgl. Burns 1965:120; Higgs & Higgs 1994(b); Lategan 1995:4; Mosha 1986:93; Samuels 1992:8).

Bovermelde diensleweringaspek van die **afrikaniseringsideaal** hou ook implikasies in vir die bruikbaarheid van onderrighoude aan Afrika-universiteite (vgl. Dickson 1973:103; Tötemeyer 1987:54). Sedert 1994 word daar byvoorbeeld van Suid-Afrikaanse universiteite geëis dat hulle nie net 'n bydrae tot die herstrukturering van die Suid-Afrikaanse gemeenskap in 'n demokratiese, nie-rassistiese bedeling moet lewer nie, maar ten volle daarop gerig moet wees (vgl. Higgs & Higgs 1994(b):41; Lategan 1995:7; Ngcai 1997:6). Suid-Afrikaanse universiteite kan die gemeenskap na bewering net dien as dit in die behoeftes van die meerderheid (Afrikane) voorsien (Innes 1988:79). In hierdie verband kan die voorbeeld van die afskaffing van Latyn as toelatingsvereiste vir advokate tot die balieraad in Suid-Afrika genoem word. Daar word aangevoer dat dié vereiste te veel swartes verhoed om lid van die balieraad te word (vgl. Lategan 1994:31-32; Smuts 1988:60). Op hierdie wyse word universiteite volgens Higgs & Higgs (1994(b):42) aan populêre demokratiese drange en eise asook aan aristokraties-elitistiese aansprake onderwerp.

Ter ondersteuning van die meeste van bovermelde standpunte word onder meer geargumenteer dat 'n Afrika-universiteit nie die luukse van 'n onverskillige houding teenoor die publiek kan bekostig nie aangesien universiteite in Afrika hoofsaaklik met belastingbetalers se geld in stand gehou en bestuur word (Ashby & Anderson 1965-66:338; Bishop 1989:86). Verder word geredeneer dat hóé belangrik die onderrig- en navorsingstake ookal mag wees, dit nie in die huidige Afrika-konteks as die enigste take van 'n universiteit beskou mag word nie. 'n Universiteit moet ook gesien word as 'n belegging wat opbrengste moet lewer in die vorm van die bevordering van die algemene welvaart van die gemeenskap (vgl. Dickson 1973:103; Rossouw 1995:29-30).

'n Bestudering van die **afrikanisering** van universiteite en hul missie(s) bring onvermydelik ook aangeleenthede soos die outonomie, akademiese vryheid, verantwoordelikheid, elitistiese aard en ivoortoring-eksklusiwiteit van universiteite ter sprake.

3 Afrikanisering en enkele teoreties-filosofiese vraagstukke in verband met universiteite

3.1 Afrikanisering versus akademiese vryheid en die outonomie van universiteite

Fourie (1994:276) tref die volgende onderskeid tussen die begrippe **akademiese vryheid** en die **outonomie** van universiteite: **akademiese vryheid** dui op die vryheid van die individuele akademikus en student terwyl **outonomie** die vryheid van die instelling om sy eie sake te bestuur, sy eie belange te behartig en die inhoud van kurrikula en metodologie te bepaal, behels.

Akademiese vryheid behoort volgens Coleman (1994:256) as 'n funksionele vryheid eerder as 'n "menseregte vryheid" beskou te word. Tobias (1988:579) beskryf dit dan ook as "... the very lifeblood of a university" terwyl professor Vanilda Paiva van die Universiteit van Rio (Brasilië), akademiese vryheid nie as 'n natuurlike reg nie, maar as 'n demokratiese reg beskou (UDUSA 1992:5; vgl. ook Bray 1993:93). Akademiese vryheid vrywaar 'n universiteit nie van enige verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap of staat nie en kan daarom as heeltemal versoenbaar met diens aan die gemeenskap beskou word (vgl. Bray 1993:78, 92; Nkrumah 1965:315).

Alhoewel akademiese vryheid en die outonomie van universiteite oor die algemeen as onontbeerlik vir die uitvoer van akademiese take aan inrigtings soos die Universiteite van Stanford, Oxford, Heidelberg, Cambridge en Ivy League beskou word, word dié aanspraak hedendaags wêreldwyd bevraagteken. Die aanspraak van Afrika-universiteite op akademiese vryheid en outonomie is na bewering egter meer kompleks as dié aan ander universiteite as gevolg van die versteurde verhoudings tussen regerings en universiteite en die feit dat outonomie en akademiese vryheid as luukses beskou word wat Afrika-lande (wat in 'n sogenaamde "ontwikkelingstryd" gewikkel is) nie kan bekostig nie. Voorstanders van

afrikanisering bevraagteken dikwels die aanspraak van Afrika-universiteite op akademiese vryheid en outonomie op grond daarvan dat hulle nie privaatinstellings is nie, maar staatsinstellings wat hoofsaaklik deur hulle onderskeie regerings gefinansier word. Laasgenoemde word ook aangevoer as die rede waarom Afrika-universiteite 'n groter aanspreeklikheid teenoor hulle gemeenskappe as ander universiteite het (vgl. Altbach 1987:10-12; Bray 1993:78, 278; Busia 1965:90-91; Cranford Pratt 1965:425; Fourie 1994:277-278; Goosen *et al.* 1989:85; Smuts 1988:60). David Webster (NUSAS [s.a.]:9) het ene Terence Ranger in die verband aangehaal:

Any sort of notion of academic freedom in independent Africa had to be established and earned on the spot, by carrying out the combined duty and privilege of public proclamation of useful and sometimes dangerous truths (NUSAS [s.a.]:11).

Die **afrikanisering** van universiteite veronderstel 'n proses van verandering en universiteite met te veel outonomie sal só 'n proses bemoeilik of vertraag. Dit veronderstel dus dat Afrika-universiteite 'n kleiner mate van outonomie en akademiese vryheid toegelaat kan word (vgl. Burns 1965:118-119; Busia 1964:90; Ideas for a new basic approach 1988:6; Weiler 1977:31).

'n **Afrikanisering** van universiteite in bogenoemde verband impliseer onder meer dat:

- die aanbod van studierigtings aan 'n bepaalde universiteit afhanklik moet wees van die vraag in die gemeenskap daarna (die mannekragbehoefte van die gemeenskap). Dit beteken dat studente se keuses beperk moet word of dat hulle indirek (deur middel van regulasies) gedwing moet word om in bepaalde studierigtings te studeer en navorsing te onderneem (vgl. File 1986:39; Lategan 1994:32; Le Roux 1982:194; Weeks 1968:191).
- alle studente verplig moet word om die vak Afrika Studies te neem (Weeks 1968:191)
- professionele organisasies inspraak moet hê in die vasstelling van kurrikula en die samestelling van studiemateriaal en dat studente minder akademiese maar meer professionele onderrig moet ontvang (vgl. Bray 1993:148; Kapp 1994:21; Lategan 1994:32). Professor Emmanuel Ngara³⁴ (1995:18-19) is verder van mening dat konsultasies met maatskappye van die privaatsektor die status van universiteite in die gemeenskap, die relevansie van kursusinhoude en by implikasie dus ook die outonomie van universiteite sal verhoog.
- alle belastingbetalers die reg moet hê om oor die toekoms van universiteite te besluit (vgl. Burger 1992:148; Smuts 1988:60; Terreblanche 1991:6). Daar word geëis dat universiteite groter aanspreeklikheid teenoor die gemeenskap moet aanvaar (The university in Africa in the 1990s and beyond 1995:8) en dat akademiese vryheid opgeoffer moet word ter wille van die transformasie van universiteite van ivoortorings na "people's universities" (Mluleki 1987:28).

³⁴ Prof. Emmanuel Ngara was (Pro) vise-kanselier van die Universiteit van Zimbabwe en is tans adjunk vise-kanselier van die Universiteit van Fort Hare (Ngara 1995:buiteblad).

- Afrika-universiteite instrumente ten behoeve van ontwikkeling moet wees (Altbach 1987:12; Weeks 1968:192).

Indien bovermelde ideale van die pleitbesorgers van **afrikanisering** aan universiteite verwesenlik word, sal dit noodwendig 'n beperking op akademiese vryheid en die outonomie van universiteite plaas.

'n Aspek wat die outonomie van Afrika-universiteite ten nouste raak, is die verhouding tussen politieke maghebbers en universiteite in Afrika (Rimington 1965:111). Dit moet in gedagte gehou word dat Afrika-universiteite wat kort na die politieke onafhanklikwording van die lande waarin die betrokke universiteite geleë is, as deel van die vryheidstryd en deur die toedoen van politieke leiers gestig is (vgl. Chileshe 1992:170; Court 1994:51; Lauglo 1984:75). Groot somme geld is aan die stigting en onderhoud van universiteite bestee aangesien universiteite beskou is (en steeds word) as een van die belangrikste instrumente vir nasionale ontwikkeling en nasiebou. Dit wil voorkom asof baie van die Afrika-regerings die gesegde *He who pays the piper also calls the tune* letterlik toegepas het en steeds toepas (Chileshe 1992:176). Die universiteite se aanvaarding van die uitdruklike verantwoordelikheid om probleme rakende nasionale ontwikkeling te help oplos sowel as hulle afhanklikheid van regeringsbefondsing het hulle politieke kwesbaarheid verhoog omdat dit die afstand wat daar tradisioneel tussen universiteite en regerings bestaan het, uitgewis het (Coleman 1994:259, 348; Nicol 1964:42; Rimington 1965:112; Sherman 1990:369; Thompson 1977:293; Uchendu 1979:2). Boonop het universiteitsgemeenskappe met verloop van tyd begin om regeringsbeleid en -besluite te bevraagteken en te kritiseer. Regerings het gevoel dat hulle verraai is deur hulle ontwikkelingsvennote (die universiteite). Die vrees het daarom ontstaan dat as universiteite volle outonomie sou kry, dit politieke probleme en onrus in die hand kon werk (Altbach 1987:11). Young (1981:151) bied 'n goeie opsomming van die situasie:

Authority-conscious regimes, sensitive as to their stability and survival, partly because of a preoccupation with the potential fragility of the nation-state, are necessarily attentive to basic control over the university. While expatriates dominate the university, the issue is posed in terms of its responsiveness to the national and developmental goals traced by the regime. Once the staff [became more] Africanized, the latent threat exists of the university becoming a citadel of opposition.

In die gewese Suid-Afrikaanse tuislande is 'n soortgelyke situasie aangetref waar tuislandregerings twyfelagtige en gespanne verhoudings met hulle onderskeie universiteite gehandhaaf het. Aan die een kant is studente se uitdaging en opposisie gevrees, maar aan die ander kant is van universiteite verwag om hulle politieke "credibility" te verseker, om die tuislande se ekonomiese groei te bevorder en om groter en beter opgeleide werksmagte te lewer (De Crecq 1991:54).

Regeringsinmenging in universiteitsaangeleenthede het daarom 'n "aanvaarbare" gebruik in Afrika-lande geword (vgl. ook Ashby & Anderson 1965/66:346; Coleman 1994:347; Ngara 1995:xiv, 10, 13, 273;

Saint 1992:32-36). Regeringsinmenging, wat akademiese vryheid en outonomie van universiteite aan bande lê, kom in verskeie Afrika-universiteite voor, in só 'n mate dat Afrika-akademici in 1990 in Uganda bymekaar gekom het om hierdie aspek te bespreek. Codesria het na aanleiding van hierdie byeenkoms 'n artikel gepubliseer waarin akademici in Afrika versoek is om openbare bewustheid van die noodsaaklikheid van akademiese vryheid daadwerklik te bevorder (Decline of academic freedom in Africa causes concern 1994:19).

Akademiese vryheid en outonomie word op verskeie wyses deur Afrika-regerings aan bande gelê:

- Afrika-regerings maak politieke aanstellings aan universiteite en speel 'n groot rol in die universiteite se besluitnemingsprosesse. Die teenwoordigheid van regeringsverteenvoordigers op die hoogste besluitnemingsliggaam van universiteite (die Universiteitsraad), maak dit vir regerings moontlik om 'n sterk invloed op universiteitsaangeleenthede te kan uitoefen. In Afrika-lande waar daar net een nasionale universiteit is, is die staatshoof dikwels ook die hoof van die universiteit (die Kanselier). So byvoorbeeld wys die staatshoof twee-derdes van die 38 raadslede van die Makere-Universiteit in Uganda aan en 15 van die 19 raadslede van die Universiteit van Botswana word deur die staatshoof aangewys. Alhoewel die raadslede van die Universiteit van Zambië deur studente en personeel verkies word, moet die aanstellings eers deur die staatshoof bekragtig word. Dit is verder ook algemene gebruik vir akademici om tot die politieke arena toe te tree, soos gebeur het in onder meer Senegal, Nigerië en Ghana (vgl. *Autonomy creates pride* 1993:8; Bray 1993:116; Coombe 1991:23; Ngara 1995:141; Nicol 1965:289; Olubummo & Ferguson 1960:112; Rathgeber 1988:404; Ukachi 1970:129; Were 1983:5; Young 1981:157).
- Regerings manipuleer in baie gevalle universiteite se toelatingsvereistes en klasgelde. Die Ghanese kabinet het byvoorbeeld in April 1962 die Raad van die Universiteit van Ghana eenvoudig ingelig dat die gebruikelike toelatingseksamens afgeskaf is en dat die besit van 'n skoolleidsertifikaat in die vervolg voldoende sou wees om toelating tot die Universiteit te verkry. Gevalle is ook bekend waar druk deur hoogsgeplaaste politici op universiteitsowerhede uitgeoefen is om van hulle familielede en vriende toe te laat (vgl. Ashby & Anderson 1965/66:351; *Autonomy creates pride* 1993:8; Bray 1993:117; Coombe 1991:4, 15; Goma 1989:24; Young 1981:155-156).
- Ten einde regerings se politieke oogmerke te bevorder, oefen sommige regerings beheer uit oor die politieke bedrywighede van akademici en studente en word universiteite gebruik om politieke oogmerke te bevorder (*Autonomy creates pride* 1993:8; Badat *et al.* 1994:32). Volgens Weeks (1968:190) word daar in sulke gevalle van akademici en van universiteite in die algemeen verwag om politiek lojaal te wees aan die staat en dit verhoed dat universiteite hul rol as die politieke gewete van die samelewing kan vervul (vgl. Chileshe 1992:176; Degenaar [s.a.]:7; Rimmington 1965:111-112). Dat Afrika-universiteite as die handperde van politici gebruik word, kan ook afgelei

word uit 'n verwysing van ene dr Gomolemo Mokae (Beware of destroying universities through 'transformation' 1994:3) na die negatiewe invloed wat regeringsinmenging in die Makerere-University van Uganda gehad het en sy waarskuwing dat onderwys in die hande van opvoedkundiges gelaat moet word; dat dit nooit gebruik moet word om partypolitieke oogmerke te bevorder nie.

Die gewese tuislandregerings in Suid-Afrika het sonder om te skroom op die outonomie van universiteite inbraak gemaak as hulle bedreig gevoel het. So byvoorbeeld het die *Bophuthatswana Security Clearance Act* van 1984 aan die destydse Bophuthatswana regering die mag gegee om studente te skors en personeel te ontslaan wie se aktiwiteite as 'n gevaar vir publieke belang beskou is (De Clercq 1991:54). Net so het die Suid-Afrikaanse regering in 1987 wetgewing probeer deurvoer waarvolgens 'n universiteit se staatsubsidie teruggetrek kon word indien dit nie aan die staat se oproep gehoor wou gee om namens die regering as polisieman op te tree nie (vgl. Degenaar 1989:4; Muller *et al.* 1988:10-11). Uit 'n artikel wat in 'n Junie 1995-uitgawe van *Die Afrikaaner* (Universiteite moet standarde laat val 1995:1, 12) verskyn het, kan afgelei word dat die voorskrifte aan universiteite van die huidige Minister van Onderwys, Sibusiso Bengu, deur sommige beskou is as 'n poging van die nuwe Suid-Afrikaanse regering om sy ideologie op universiteite af te dwing en as 'n skending van die outonomie van universiteite (vgl. ook Brutal analysis bodes ill for fledging SA democracy: liberal universities verging on collapse 1995(a):4).

- Werkskontrakte van administratiewe en akademiese personeel is al deur regerings opgeskort. So het die Ghanese regering byvoorbeeld in Mei 1961, ses aanstellings aan die Universiteit van Ghana opgeskort, waaronder ook die registrateur, M. Dowuona (Ashby & Anderson 1965/66:349-350).
- Verskeie Afrika-universiteite is al (vir wisselende tydperke) deur hulle regerings gesluit. So is die Universiteit van Zambië na studente-opstande in Februarie 1976 deur die regering gesluit. Die Universiteit van Nairobi is ook al na studente-opstande gesluit. In 1971 alleen is elf Afrika-universiteite tydelik gesluit (vgl. Coleman 1994:259-261; Hanna 1975(a):10-14; Thompson 1977:284-285).

In teenstelling met bogenoemde argument dat Afrika-universiteite nie op dieselfde mate van akademiese vryheid en outonomie as byvoorbeeld Europese universiteite kan aanspraak maak nie, is daar diegene wat aanvoer dat akademiese vryheid en outonomie 'n internasionaal-aanvaarde voorwaarde vir suksesvolle en sinvolle uitvoering van die missie(s) van 'n universiteit is (Bray 1993:180; Coleman 1994:255; Nkrumah 1965:314; UDUSA 1992:3). Outonomie moet beskou word as pragmatiese beskerming, aangesien universiteite nie onder rigiede politieke beheer (wat onder die voorwendsel van ekonomiese behoeftes uitgeoefen word) kan funksioneer nie. 'n Komplekse, delikate en betroubare balans moet tussen die behoefte van die staat om beheer uit te oefen en die universiteit se behoefte

om vryelik inligting in te win, gevind word (Higgs & Higgs 1994(a):358). Die onafhanklike bestuur van tersiêre instellings moet beskou word as 'n noodsaaklike bousteen vir die vestiging van 'n nuwe onderwysstelsel, maar dit moet nie oorgaan in die bevordering van partypolitieke belange nie (Education: SA higher education at a crossroads 1994:3). Outonomie impliseer egter nie volkome vryheid en onafhanklikheid nie. Dit is onderhewig aan openbare aanspreeklikheid (Coleman 1994:257).

Verder word daar beweer dat die vermelding van akademiese vryheid en die outonomie van universiteite in die konstitusie van 'n universiteit nie noodwendig die uitoefening daarvan sal waarborg nie. Slegs indien hierdie twee beginsels deur die regering onderskryf en deur die gemeenskap aanvaar word as noodsaaklike voorwaardes vir effektiewe tersiêre onderwys, sal akademici die volle potensiaal van hoër onderwys kan ontgin (vgl. Burns 1965:119; Tötemeyer 1987:57). Afrika-universiteite moet nie hulle outonomie probeer beskerm deur van die gemeenskap te onttrek nie, maar moet in dialoog met die gemeenskap tree (Ngara 1995:18). Daar bestaan 'n nood aan unieke konstitusies vir Afrika-universiteite waarin prosedures op ondubbelsinnige wyse uiteengesit is en waarin die politieke situasie op die Afrika-kontinent in ag geneem word (Ashby & Anderson 1965-66:359).

3.2 Afrikanisering versus elitisme

Deur die geskiedenis heen is universiteite nog altyd beskou as elitistiese instellings waartoe slegs die beste kandidate toegelaat en waarin slegs hoogstaande prestasies met graadsertifikate bekroon is. Die **afrikaniseringsideaal** maak egter nie hiervoor voorsiening nie: universiteite moet omskep word in egalitaristiese instellings waarin die klem op die maatskaplike en politieke gelykheid van alle mense en middelvlakmannekrag (eerder as hoëvlakmannekrag) val (vgl. Dumont 1973:3; Komitee van Universiteitshoofde 1987:79; Smit 1989:16).

Aanvanklik is daar van 'n Afrika-universiteit verwag om 'n elite op te lei wat die politieke mag in die nuwe, politieke onafhanklike Afrika-state by hul vroeëre koloniale heersers kon oorneem, maar met verloop van tyd het die behoefte verander en het hoër onderwys die "reg van die massas" geword (vgl. Burns 1965:123; Kwapong 1973:1; Sherman 1990:369; Ukachi 1970:141). Afrika-universiteite is nie meer as instellings vir die elite beskou nie. Eerder is hulle gekonfronteer met die uitdaging om die ernstige leemtes ten opsigte van vaardighede en algemene onderrig wat die kontinent na bewering van die koloniale periode oorgeërf het, uit die weg te ruim (Chileshe 1992:174). Die **afrikaniseringseis** dat universiteitsonderrig en -navorsing by uitstek prakties bruikbaar moes wees, het daartoe aanleiding gegee dat die elitistiese karakter van die universiteit onder skoot gekom het. Om sosiale en ekonomiese redes is daarop aangedring dat die klem na massa hoër onderwys moet verskuif (vgl. Dreijmanis 1988:48-49; Education: SA higher education at a crossroads 1994:7; Higgs & Higgs 1994(b):42).

Daar is en word geargumenteer dat elitistiese instellings nie "relevante onderwys" kan aanbied nie, aangesien hulle nie aan die eietydse behoeftes van Afrika-gemeenskappe kan voldoen nie. In Afrika het gemeenskapsbehoefte en die eise van die staat, stelselmatig belangriker as individuele behoeftes geword en daarmee saam het die **afrikaniseringseis** om die verandering van universiteite vanaf "ivoortorings" na sogenaamde "people's universities" al sterker geword (vgl. Da Costa & Meerkotter 1992:85; Hartshorne 1992:332-333; Khotseng 1992:88-89). Wandira (1977(a):50) beweer byvoorbeeld dat daar oor die algemeen aanvaar is dat relevansie onversoenbaar is met uitnemendheid, integriteit en die bevordering van wetenskaplike kennis, maar dat so 'n siening nie op geldigheid kan aanspraak maak nie.

Afrika-universiteite kan nie volgens Tötemeyer (1987:54) as oases van bevoorregting in 'n see van armoede voortbestaan nie. Daar moet aanvaar word dat onderwys in Afrika nie net gerig kan wees op die individu nie en dat die tradisionele Westerse onderwyspiramide, met 'n breë basis en spits top (universiteitsonderwys vir 'n uitgesoekte elitegroepie), vervang sal moet word met 'n onderwyspilaar, met 'n breë basis maar met 'n steeds breë top. **Geafrikaniseerde** onderwys behels daarom universele (nie elitistiese nie) universiteitsonderwys (Caldwell 1960:145; vgl. ook Dumont 1973:3-4). Die verwagting word daarmee geskep dat Afrika-universiteite op die opleiding van middelklaswerkers eerder as hoëvlak professionele opleiding sal konsentreer (Ukachi 1970:141).

4 Afrikanisering en standaarde

Wanneer die verband tussen **afrikanisering** en standaarde ter sprake kom, is daar veral twee aspekte wat aandag verdien, naamlik die **afrikanisering** van standaarde en die invloed wat **afrikanisering** op universiteitstandaarde kan hê.

4.1 Afrikanisering van standaarde

Ten einde 'n duideliker beeld te kry van wat presies met **afrikanisering van standaarde** bedoel word, moet eers gekyk word na die kritiek wat teen internasionale standaarde ingebring word en wat terselfdertyd beskou kan word as redes waarom **afrikanisering van standaarde** noodsaaklik geag word.

'n Aandrag op die handhawing van internasionale standaarde word beskou as deel van die sogenaamde koloniale mentaliteit en geloof dat Europese standaarde noodwendig die enigste geldige standaarde is (vgl. Machyo 1969:18; Rothchild 1970:741). Volgens Pityana (1972:178-179) is dit onaanvaarbaar dat swartmense poog om aan die blankes te bewys dat hulle intellektuele vermoëns gelykwaardig aan dié van die blankes is deur internasionale standaarde na te streef. Só 'n houding skep die indruk dat die waardes en standaarde van die blankes die enigste is wat aanvaarbaar is (Darko 1985:327-328).

Volgens Ashby (1962-63:8) het pogings om westerse standaarde aan Afrika-universiteite te handhaaf daartoe gelei dat sulke buitengewoon streng toelatingsvereistes direk na onafhanklikwording aan sommige Afrika-universiteite gestel is dat weinig lede van die gemeenskap wat deur die universiteite bedien moes word, daarin kon slaag om toelating te verwerf (vgl. ook MacKenzie 1988:64).

Daar is ook diegene wat beweer dat daar nie so-iets soos internasionale standaarde bestaan nie. Machyo (1969:18) stel dit prontuit: "I do not believe that there is such a thing as international standards". Jansen (1991:25) beskryf internasionale standaarde ook as "restrictive rhetoric", Moulder (1991:111) as "extremely parochial and incestuous" en volgens Rothchild (1970:742) word internasionale standaarde deur Afrika-nasionaliste as "kunsmatige" maatstawwe beskou. Die vraag word gevra waarom universiteite wêreldwyd ten opsigte van akademiese standaarde varieer indien daar wel so-iets soos internasionale standaarde bestaan. Dit het nie veel sin as elke universiteit praat van internasionale akademiese standaarde terwyl hierdie standaarde slegs deur Oxford, Sorbonne of enkele van die navorsingsuniversiteite in die VSA gehandhaaf word nie. Standaarde moet ook verband hou met plaaslike behoeftes en omstandighede. Tog wil dit voorkom asof internasionale standaarde gedefinieer word as alle standaarde uitsluitend Afrika-standaarde (vgl. Boshoff 1970:7; Du Plessis 1987:24; July 1987:163-164; Machyo 1969:17, 18; MacKenzie 1988:62).

Die vasklou aan internasionale standaarde word deur voorstanders van **afrikanisering** gesien as 'n strategie om die inisiatief van Afrikane aan bande te lê, kompetisie van die kant van Afrikane teen te werk en die algemene vooruitgang van Afrikane te verhinder. Die bruikbaarheid van sekere akademiese standaarde en tradisies in kontemporêre Afrika word bevraagteken. Ten opsigte van die Suid-Afrikaanse situasie word daar aangevoer dat die aandrang op internasionale standaarde nie in ag neem dat die oorgrote meerderheid Afrikane uit sogenaamde "deprived educational backgrounds" afkomstig is nie. Studente is daarom nie voldoende voorberei vir universiteitstudie nie en is die slagoffers van wat Moulder (1991:116) "strukturele geweld" (behuisingsnood, 'n gebrek aan elektrisiteit, studie deur medium van 'n tweede taal) noem. Verder word gevra of Afrika, en spesifiek die Suid-Afrika van die toekoms, dit kan bekostig om met sy oorwegend derdewêreldomstandighede die hoë standaarde van die eerstewêreld na te streef (vgl. Standaarde 1989:14; Hanna 1975:12; Jansen 1991:25; Khotseng 1992:90; Machyo 1969:17; Nell & Van Staden 1988:24; Rothchild 1970:471; The universities - some current problems 1990:3). Dit wil voorkom asof dit algemeen aanvaar word dat hoë, internasionale standaarde onversoenbaar is met die beoogde dienskarakter van 'n Afrika-universiteit.

Die aandrang op internasionale standaarde word soms ook met Eurosentrisme in verband gebring. Mej. Marilyn Martin, Direkteur van die Suid-Afrikaanse Nasionale Kunsmuseum, het byvoorbeeld sowat vyf jaar gelede, tydens die opening van 'n kultuurweek aangebied deur die Hoërskool Jan van Riebeeck, Randfontein, as gasspreker opgetree en die standpunt gestel dat Suid-Afrikaanse kunsuitdrukking gemeet word aan Europese standaarde. Sy het kwaai hierteen te velde getrek (Misnoë oor toespraak

by skool se kultuurweek 1991:5).

Toetrede tot beroepe berus op akademiese kwalifikasies. Die slaag van kursusse en die verwerwing van grade is dus van kritieke belang vir studente. In die lig van bogenoemde beweer voorstanders van 'n **afrikanisering** van universiteite dat dit nie van agtergeblewe en minderbevoorregte studente verwag kan word om onmiddellik dieselfde standaarde te kan bereik as hul meer bevoorregte mede-studente nie (Grattan-Guinness 1989:156; Steyn 1992:81).

Teen bostaande agtergrond kan nou 'n poging aangewend word om 'n antwoord te vind op die vraag: Wat word bedoel met 'n **afrikanisering van standaarde**? 'n **Afrikanisering van standaarde** dui op die bepaling van standaarde deur en vir die plaaslike bevolking in ooreenstemming met nasionale (Afrika-) behoeftes en omstandighede. Dit dui dus onder meer op die wegdoen met Eurosentrisme; dit wil sê met die gebruik om "sukses" te meet aan Europese standaarde (Ballantine 1977:26; Misnoeë oor toespraak by skool se kultuurweek 1991:5; Grattan-Guinness 1989:156; Hanna 1975:12). **Verafrikaniseerde** standaarde veronderstel, volgens hierdie argument, nie noodwendig laer standaarde nie, maar eerder **anderse** standaarde; standaarde wat meer ruimte laat vir diversifikasie (Porter soos aangehaal in Boshoff 1970:7).

Daar is ook diegene, veral in studentegeledere, wat 'n **afrikanisering van standaarde** beskou as 'n gehoor gee aan populêre eise, soos "mark-sharing", "pass one, pass all" en 'n verlaging van die slaagsyfer ten einde meer swart studente sukses te laat behaal (Brutal analysis bodes ill for fledging SA democracy: liberal universities verging on collapse 1995(a):4; Du Plessis 1987:24; Grattan-Guinness 1989:156; The universities - some current problems 1990:1).

'n Verdere vraag wat nou ontstaan en waaraan in die volgende afdeling aandag geskenk sal word, is: Watter invloed kan 'n **afrikanisering** van universiteite op universiteitstandaarde hê.

4.2 Die potensiële invloed van **afrikanisering** op universiteitstandaarde

Meer as een outeur het al gedurende die afgelope ses, sewe jaar met kommer na die moontlike gevolge van 'n **afrikanisering** van universiteite verwys en onder meer tot die gevolgtrekking gekom dat **afrikanisering** noodwendig sal lei tot 'n verlaging van standaarde (vgl. Standaarde 1989:14; Botha 1988:8; Ngcai 1997:6; Universiteite moet standaarde laat val 1995:1; Universiteite in dire straits 1989:11; MacKenzie 1988:65). Hierteenoor het byna net soveel outeurs die standpunt ingeneem dat dít nie die geval sal wees nie (vgl. Africa-expertise offered: Tuks looking beyond the Limpopo 1989:8; Busia 1964:84; Die afrikanisering van ons universiteite 1991:2; July 1987:178; Machyo 1969:20; Mortimer 1974:254; Moulder 1995:24; Smit 1989:16).

Voorstanders van die siening dat **afrikanisering** tot 'n verlaging van standarde sal lei, het onder meer die volgende argumente ter staving van hulle standpunt gebruik:

- Sommige dosente beskou die aanstelling van meer swart dosente en universiteitsraadslede ter uitvoering van 'n regstellende aksie-beleid as 'n verlaging van standarde op grond daarvan dat hulle voel dié aanstellings berus nie op meriete nie, maar op politieke en ideologiese oorwegings. Daar word gevrees dat regstellende aksie op akademiese terrein nie slegs sal lei tot 'n verlaging van standarde nie, maar sal uitloop op 'n algehele gebrek aan standarde (Universiteite moet standarde laat val 1995:12).
- Professor DJJ Botha, verbonde aan die Departement Ekonomie, Universiteit van die Witwatersrand, meen dat 'n **afrikanisering** van universiteite in Suid-Afrika twee moontlikhede inhou. Dit kan óf beteken dat universiteite dít moet onderrig wat vir die mense in "townships" (die meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking) relevant sal wees, óf dit kan beteken dat universiteite hulle standarde moet verlaag ten einde aansluiting te vind by die standaard wat vir die Suid-Afrikaanse skoolstelsel in die vooruitsig gestel word. In plaas van om die standaard van skoolonderrig te verbeter ten einde kandidate 'n groter geleentheid tot sukses aan universiteite te bied, sal universiteitstandarde verlaag moet word om die "produkte" van skoolonderrig te akkommodeer (vgl. Botha 1988:8; Branford 1995:19; Steyn 1992:82; The universities - some current problems 1990:2).
- Dit word beweer dat die eerstewêreldkomponent van die Suid-Afrikaanse samelewing te klein is om die derdewêreldmassa op te hef. Die alternatief is dat standarde verlaag word om die meerderheid te akkommodeer. Hierdie standpunt kan onder meer afgelei word uit 'n betoog vir 'n laer vlak van universiteitsonderrig wat in 1989 gedurende 'n Kongres van die Wysgerige Vereniging van Suid-Afrika gelewer is. Vrees bestaan skynbaar dat "swakker mense-materiaal" dan vir hoogs gespesialiseerde beroepe sal kan kwalifiseer (vgl. Ngcai 1997:6; Standaarde 1989:14; Steyn 1992:80).
- In baie Afrika-universiteite is die heroriëntering van kurrikula teengestaan omdat daar geglo is dat dit tot 'n verlaging van standarde en die toekenning van minderwaardige grade sou lei (vgl. Ashby 1962-63:8; Machyo 1969:18, 20). Boule (1988:9) beweer byvoorbeeld dat die algemene geloof bestaan dat 'n verandering van kurrikula tot 'n noodwendige verlaging van standarde sal lei. In 'n brief aan **Die Patriot** (Universities in dire straits 1989:11) het ene Martin Schonteach van Natal sy kommer uitgespreek oor die moontlikheid dat 'n verandering van kursusse en sillabusse ten einde te voldoen aan derdewêreldbehoefte, tot gevolg sal hê dat eerstewêreldstudente verhoed word om op gelyke vlak met studente van Europa en Noord-Amerika mee te ding. Dit wil voorkom asof daar oor die algemeen aanvaar word dat die handhawing van hoë internasionale standarde nie versoenbaar is met 'n toegespitsheid op plaaslike probleme nie (Chileshe 1992:178).

- Daar word oor die algemeen geglo dat die eis vir die verslapping van toelatingsvereistes ten einde meer Afrikane die geleentheid tot universiteitsonderrig te bied (vgl. hfst.5 afd.5.3) tot 'n rampspoedige verlaging van standarde sal lei (vgl. Brutal analysis bodes ill for fledging SA democracy: liberal universities verging on collapse 1995:4; Coombe 1991:16; Ramphele [s.a.]:2; Saunders 1982:20). Dit wil voorkom asof die bekommernis wat uitgespreek word oor die invloed wat die toelating van 'n massa ontoereikend voorbereide studente op universiteitstandaarde sal hê (Schippey 1992:19-21), nie ongegrond is nie. Banya (1993:161-162) beweer dat standarde aan die Sierra Leone-universiteit drasties gedaal het na 'n verslapping van toelatingsvereistes en 'n gevolglike toename in studente. Net so voer Saint (1992:91) aan dat die toelating van meer studente aan Afrika-universiteite ten spyte van krimpande fondse gedurende die 1980's, aanleiding gegee het tot 'n afname in die kwaliteit van hoër onderwys.

Volgens ondersteuners van bogenoemde siening behoort internasionale standarde nagestreef te word. Hierdie groepering huldig die mening dat 'n universiteit in Afrika in die eerste plek 'n universiteit is. Dat 'n universiteit in Afrika gesetel is, moet as 'n uitbreiding eerder as 'n beperking van akademiese verantwoordelikhede beskou word en daarom mag die beklemtoning van byvoorbeeld bruikbaarheid en relevansie nie aanleiding gee tot 'n wegbeweeg van internasionaal-aanvaarbare standarde nie. Verder word aangevoer dat **verafrikaniseerde** standarde middelmatigheid en 'n beperking van kreatiwiteit in die hand kan werk (Dhlomo 1982:58-60; Higgs & Higgs 1994(b):46). Professor Themba Sono (Hare waai oor Afrikanisering van universiteite 1996:19) 'n gerespekteerde Suid-Afrikaanse opvoedkundige meen dat prioriteit aan die handhawing van hoë standarde eerder as aan die "Afrika-ding" verleen moet word.

Buthelezi (1987:18-19) maak op sy beurt die stelling dat blankes en swartes om presies dieselfde redes tersiêre onderwys begeer, naamlik dat dit vir hulle toegang tot sekere beroepe en statusposisies kan bied. Laer standarde sal daarom ook nie vir swart studente aanvaarbaar wees nie. Prof. Turkaya Ataov, professor in Internasionale Verhoudinge aan die Universiteit van Ankara Universiteit (Academic freedom - what does it mean 1993:5) se verdediging van hoë standarde hou met bogenoemde redenasie verband as hy beweer dat 'n verlaging van standarde daartoe sal aanleiding gee dat die toekomstige generasie studente minderwaardige hoër onderwys ontvang. Om die verlaging van standarde as 'n korttermyn oplossing vir hedendaagse probleme te sien, dui op 'n gebrek aan toekomsvisie (Saint 1992:91). Ook Wandira (1977(a):7) waarsku hierteen:

A university which does not enjoy international acceptance of its standards, prejudices the academic future of its most promising graduates. This alone could block the advancement of the most able men and women of the nation and thus hurt the progress of the nation as a whole.

Dr Gomolemo Mokae (Beware of destroying universities through transformation 1994:3), algemene sekretaris van AZAPO, het gewaarsku dat dit intellektuele selfmoord sal beteken as standarde ter wille

van transformasie verlaag word. Volgens hom is dit presies wat in Uganda met die Makerere-universiteit gebeur het toe die voormalige Ugandese president, Idi Amin, dit oorgeneem en van alle akademiese respek gestroop het. Hy wys daarop dat baie Suid-Afrikaanse universiteite reeds, ten spyte van hulle derdewêreld-gesitueerdheid, wêreldwyd vir hulleself naam gemaak het. 'n Verlaging van standarde kan die internasionale integriteit en aanvaarbaarheid van Suid-Afrikaanse universiteite in gedrang bring en veroorsaak dat grade wat deur sulke universiteite toegeken is, nie deur ander erken sal word nie (vgl. ook Branford 1995:19; MacKenzie 1988:62-63).

Verder wys ondersteuners van die behoud van internasionale standarde daarop dat dit nie uit die oog verloor moet word dat 'n verlaging van standarde nie net die universiteitswese raak nie, maar ook die werkgewers. Die vereistes vir indiensneming wat gestel word, moet ook in ag geneem word. Die vraag is of werkgewers in Afrika dieselfde vereistes vir indiensneming as werkgewers in byvoorbeeld Europese lande stel? Is Afrika ook deel van 'n snelveranderende wêreld waarin al hoe hoër eise aan hoëvlakmannekrag gestel word en waarin mededinging toeneem? Indien die antwoorde op die vrae positief is, behoort standarde eerder verhoog as verlaag te word (vgl. Burns 1965:126; Schippey 1992:20; Smit 1988:16). 'n **Afrikanisering** van standarde veronderstel dat Suid-Afrikaanse graduandi sal moet aanvaar dat hulle nie op internasionale vlak sal kan meeding nie (Burger 1992:146).

Alhoewel 'n verwesenliking van die **afrikaniseringsideaal** moontlik soepeler toelatingsvereistes, demokratiese werkswyses en 'n aanvaarbaarder verteenwoordiging van verskeie bevolkingsgroepe in universiteite kan verseker, kan dit terselfdertyd tot gevolg hê dat internasionale uittree-standarde verlaag word (Nell & Van Staden (1988:27, 29). Uittree-standarde moet so na moontlik gehou word aan dit wat internasionaal as uitnemend beskou word (Ramphela [s.a]:4), aangesien dit vir studente dien as 'n internasionale paspoort tot universiteite regoor die wêreld (Ashby 1962-63:8). As akademiese grade nie internasionaal aanvaarbaar is nie, is universiteitsopleiding byna waardeloos. Eerder as om standarde te verlaag, moet daarop gekonsentreer word om personeel en studente te motiveer om hulle beste te lewer (Dubbey 1989:42).

Die argument dat **afrikanisering** nie noodwendig tot 'n verlaging van standarde sal lei nie, word gegrond op die beweerde verskil tussen 'n standaard en 'n vlak. Die sterkste eksponent van hierdie standpunt is waarskynlik Prof. James Moulder, hoogleraar in Filosofie aan die Universiteit van Natal (vgl. Ideas for a new basic approach 1988:6; Moulder 1991:120). Moulder onderskei tussen 'n standaard en 'n vlak deur die bestaande onderwysstelsel soos 'n leer voor te stel. Graad 1 vorm die eerste sport terwyl Graad 12 deur die twaalfde sport en die finale jaar van 'n BA-graad deur die vyftiende sport verteenwoordig word. Vlakke is nie gestandaardiseer nie in die sin dat die tiende vlak van een instelling gelykstaande kan wees aan die twaalfde vlak van 'n ander. Die denkrigting waarvan **afrikanisering** 'n deel vorm, gaan uit van die standpunt dat alle universiteite probeer om 'n te hoë vlak te handhaaf. Vir Afrika-universiteite is dit volgens Moulder noodsaaklik om hulle vlak te verlaag sonder om

uitnemendheid prys te gee. Dit is as gevolg van die feit dat universiteite in Afrika probeer om op die vlak van Oxford en Cambridge te werk sonder Oxford- of Cambridge-studente of Oxford- of Cambridge-fondse, dat studente nie daarin slaag om hulle grade te behaal, of in tyd te behaal nie (Ideas for a new basic approach 1988:6). Die vraag kan egter gevra word, of eksponente van bogenoemde argument nie die misstap begaan om norme en standaarde met mekaar te verwar nie. Dit wil voorkom asof norme en standaarde, in bogenoemde argument albei gesien word as die gehalte waaraan die gemeenskap gewoon is en wat hulle laat voortleef (Smuts 1988:60).

Aan Afrika-universiteite waar standaarde reeds **verafrikaniseer** is, het dit gebruik geword om van eksterne eksaminatore gebruik te maak in 'n poging om te verseker dat standaarde internasionaal aanvaarbaar sal wees, soos byvoorbeeld aan die Universiteite van Zimbabwe, Ghana, Nigerië, Niarobi, Dar-es-Salaam, Ibadan, Zambië en UK in Suid-Afrika (MacKenzie 1988:59-60; Ramphela [s.a.]:4; Saint 1992:94; Young 1981:155).

Net soos in die geval van Afrika-universiteite na die politieke onafhanklikwording van die lande waarin hulle geleë was, is daar tans in Suid-Afrika ook persone wat 'n **afrikanisering (lokalisering)** van universiteite met betrekking tot personeel- en studentesamestelling onder meer deur middel van regstellende aksie (RA)-programme bepleit.

5 Implikasies van afrikanisering vir die personeel- en studentesamestelling van universiteite

Soos reeds aangetoon word **lokalisering** in hierdie verhandeling as deel van 'n **afrikaniseringstrategie** beskou en verwys dié begrip na 'n vervanging van blanke, Europese personeel met Afrikane (vgl. hfst.2 afd.3.5) Regstellende aksie (RA) maak dus slegs 'n deel van die **afrikaniseringsproses** uit. In die volgende afdeling word die verband tussen **afrikanisering**, **lokalisering** en **RA** in groter besonderhede bespreek.

5.1 Verband tussen afrikanisering, lokalisering en regstellende aksie

RA kan omskryf word as die voorkeurbehandeling van sekere groepe (in die geval van **afrikanisering**: Afrikane) op grond van vermeende ongeregthede waaraan hulle in die verlede onderworpe was (Boulle 1988:3; vgl. ook Ramphela 1994:96; Smith 1992:234, 240). Wanneer die begrippe **afrikanisering**, **lokalisering** en **RA** op die universiteitswese in Suid-Afrika van toepassing gemaak word, wil dit voorkom asof al drie begrippe dui op strategieë om die personeel- en studentesamestelling van universiteite só te verander dat dit 'n spieëlbeeld van die breë Suid-Afrikaanse samelewing en veral van die gemeenskap wat elke besondere universiteit dien, kan wees. Dit veronderstel dat die meerderheid akademiese en administratiewe poste aan universiteite deur Afrikane gevul behoort te word en dat daarvoor voorsiening

gemaak moet word dat baie meer swart studente as tans (1997) tot universiteite toe gelaat kan word (vgl. Badat, Barends & Wolpe 1993:3; Claassen 1993:57; Universiteite moet standarde laat val 1995:12; File 1986:35; Innes 1988:79; Lawrence *et al.* 1991:69; Moulder 1980:24; Scott 1988:28; Sutcliffe 1993:8). Daar moet egter in gedagte gehou word dat RA nie net in Suid-Afrika deel uitmaak van 'n **afrikaniseringsproses** nie, maar dat personeelontwikkelingsplanne in universiteite in post-koloniale Afrika in werklikheid "massive affirmative action programmes" was (Court 1994:66).

5.2 **Afrikanisering** en die personeelsamestelling van universiteite

Manganyi (1981:166), Mokae (Beware of destroying universities through 'transformation' 1994:3), Retief (1994:145) en Vilakazi & Tema (1991:135) beveel almal aan dat **RA**-programme gevolg moet word by die aanstelling van akademiese en administratiewe personeel aan universiteite om sodoende die **afrikanisering** van tersiêre instellings te verseker. Swart administratiewe en akademiese personeel moet dan dien as rolmodelle vir studente en hulle teenwoordigheid behoort 'n sensitiwiteit vir die besondere behoeftes van Afrikane te verseker (vgl. Machyo 1969:23; Nell & Van Staden 1988:27; Ramphele [s.a.]:4).

Vilakazi & Tema (1991:135) maak die stelling dat die "whiteness" van die Suid-Afrikaanse universiteite slegs sal verdwyn as meer swart personeel (as blankes) in die beheerstrukture van universiteite aangestel word terwyl Mahood (1969:34) van mening is dat daar wanopvattinge bestaan oor die inhoud van kursusse wat nie uit die weg geruim sal kan word voordat die meerderheid dosente Afrikane is nie. Afrikane moet verkieslik die meerderheid uitmaak in die universiteitsraad, senaat, bestuurskomitee, dekanekomitee en ook van alle professore en lektore aan universiteite. As universiteite waarlik erkenning wil verleen aan die feit dat hulle in Afrika gesetel is, behoort **afrikanisering** met betrekking tot die personeel die eerste en belangrikste stap te wees, waarna 'n **afrikanisering** ten opsigte van die studentesamestelling, onderrig, navorsing en kurrikula met betreklike gemak verwesenlik sal kan word (vgl. Die afrikanisering van ons universiteite 1991:2; Mluleki 1987:28; Molusi 1989:9; Nell & Van Staden 1988:27; Vilakazi & Tema 1991:135). Volgens Court (1994:67) is die verandering van die personeelsamestelling ook in ander Afrika-universiteite (na die verkryging van onafhanklikheid) beskou as die eerste stap op die weg na volkome bevryding van kolonialisme.

Afrikanisering rakende die personeelsamestelling van universiteite wek onvermydelik 'n vrees by blankes dat sommige van hulle hul werk sal verloor om plek te maak vir Afrikane (Universiteite moet standarde laat val 1995:1). Sodanige **afrikanisering** van die personeelsamestelling kan onder meer vereis dat:

- daar 'n spesifieke aantal akademiese, administratiewe en bestuursposte gereserveer moet word vir Afrikane en dat 'n kwotastelsel geïmplementeer moet word
- 'n moratorium op die aanstelling van blanke personeel geplaas moet word

- alle beskikbare poste as **RA**-poste geadverteer moet word, om sodoende poste vir Afrikane te verseker
- die belangrikste kriterium vir aanstelling, nie akademiese kwalifikasies sal wees nie, maar dat aanstellings kan geskied op grond van byvoorbeeld potensiële toekomstige prestasie
- 'n swakker gekwalifiseerde Afrikaan bo 'n beter gekwalifiseerde blanke aangestel moet word en dat
- ras dus 'n kriterium vir aanstelling word (vgl. Boule 1988:3-4; Claassen 1993:54-57; Dhlomo 1982:64; Jonker 1996(b):4; Schlemmer 1996:15; Universities in uproar over plans to enforce a set curriculum 1995:3; Van Wyk 1996:6).

Die algemeenste klagte wat teen **RA** ingebring word, is dat dit meriete as kriterium vir akademiese indiensneming negeer. Daar word gevrees dat die voorkeurbehandeling wat Afrikane in 'n **RA**-bedeling by indiensneming geniet, kan meebring dat 'n groot persentasie Afrikane in poste aangestel word waarvoor hulle nie toereikend opgelei is nie (Dhlomo 1982:63; Goosen *et al.* 1989:113). Dowling (1992:78) beskou hierdie punt van kritiek egter as ongegrond omdat hy van mening is dat meriete in die verlede ook nie as belangrikste kriterium gegeld het nie.

Mazrui (1992:106) identifiseer sekere gebiede waar kundiges vanuit Afrika aangestel kan word sonder om noodwendig 'n kwalifikasie van 'n westerse universiteit te besit: Sosiologiedepartemente kan inheemse kundiges in mondelingse tradisies insluit; mediesedepartemente of -fakulteite kan spesialiste op die gebied van inheemse kruidenarij insluit en kan selfs die mediese implikasies van toordery en hekserie as deel van die plattelandse dokter se opleiding insluit; die departemente Geskiedenis, Letterkunde, Musiek, Filosofie en Religieuse studies kan ruimte skep vir aanstellings wat nie bloot op westerse akademiese kwalifikasies berus nie (Mazrui 1992:106-107).

5.3 **Afrikanisering** en die studentesamestelling van universiteite

Daar word van Afrika-universiteite verwag om 'n sterk Afrika-karakter te vertoon en om nie elitistiese instellings nie maar gemeenskapsgerigte "ontwikkelingsuniversiteite" te wees. File (1986:37) is van mening dat hierdie doelstellings van 'n Afrika-universiteit nie bereik kan word as die meerderheid studente van so 'n universiteit nie Afrikane is nie. Die toelatingsvereistes wat van Europese modelle oorgeneem is, het tot gevolg gehad dat die meerderheid Afrikane van universiteitsonderrig uitgesluit is. Ten einde die ongelykhede, wat as gevolg van bevoorregting van blankes in die verlede ontstaan het (soos in die geval van Suid-Afrika), uit die weg te ruim, vereis **afrikanisering** dat toelatingsvereistes aangepas word by Afrika-omstandighede (vgl. Beware of destroying universities through 'transformation' 1994:3; Bray 1993:287; Dubbey 1989:42). Volgens Saint (1992:105) is die grootste probleem waarvoor Afrika-universiteite in die negentigerjare te staan sal kom, om te midde van ekonomiese stagnasie aan die sosiale en politieke eis om universiteite vir die massas toeganklik te maak, gehoor te gee.

Fourie (1994:280) tref 'n onderskeid tussen die *uitbreiding* en *verbreiding* van toelating tot universiteite. Die *uitbreiding* van toegang beteken dat meer studente tot universiteite toegelaat word terwyl die *verbreiding* van toegang dui op 'n groter proporsionele toelating van onderverteenwoordigde groepe.

Daar kan hoofsaaklik twee wyses van *verbreiding* van toelating onderskei word, naamlik deur meer gesofistikeerde toelatingskriteria wat 'n groter aantal faktore in ag neem, daar te stel, of deur 'n kwotastelsel ten gunste van onderverteenwoordigde groepe in te stel (vgl. Boulle 1988:6; Claassen 1993:57; Coleman & Court 1993:302; File 1986:36; Scott 1988:27; Vilakazi & Tema 1991:137-138).

In Suid-Afrika het die universiteite van Kaapstad, Wes-Kaapland, Natal, Rhodes en die Witwatersrand reeds aan die eis om **afrikanisering** gehoor gegee toe hulle in beginsel besluit het om matriekuitslae minder gewig by die toelating van voornemende studente tot universiteitstudie te laat dra - veral in die geval van Afrikane. Hierdie universiteite het verder die moontlikheid om studente op grond van algeheel ander kriteria as matriekuitslae tot universiteitstudie toe te laat, ondersoek. Volgens die *Perceptions of Wits Report* (POW)³⁵ kan daar 'n onderskeid getref word tussen voornemende studente wat die moontlikheid het om vir toelating te kwalifiseer omdat hulle matriek geslaag het en studente wat die potensiaal of vermoë het om toelating te verwerf sonder 'n matrieksertifikaat. Tans word daar in Suid-Afrika op eersgenoemde groep voornemende studente gekonsentreer. Daar word egter aangevoer dat die vorige onderwysstelsel die kanse van 'n groot aantal swart studente om vir toelating te kwalifiseer, benadeel het, en dat ander, meer billike toelatingskriteria gevind moet word. Die moontlikheid is genoem dat onderhoude met voornemende studente gevoer kan word om hul potensiaal te probeer bepaal; dat ál hulle skoolprestasies, aanbevelings van onderwysers, hulle betrokkenheid by gemeenskapsdiens en enige beroepservaring waaroor hulle mag beskik, in ag geneem kan word; of dat 'n reeks toelatingstoetse afgelê kan word. Hoewel 'n uitbreiding van toelatingskriteria in die vooruitsig gestel word, word nie voorsien dat matriekuitslae as toelatingskriterium afgeskaf sal word nie (vgl. Boulle 1988:7; File 1986:36; Innes 1988:79; Khotseng 1992:91; Scott 1988:27; Smit 1989:16; The universities - some current problems 1990:1; Vilakazi & Tema 1991:137).

Die moontlikheid dat ander kriteria as matriekuitslae vir toelating tot universiteitstudie gebruik kan word, het tot 'n hewige debat oor die oordeelsvermoë van administratiewe personeel aan universiteite wat oor toelating moet besluit, aanleiding gegee aangesien relatiewe kriteria ruimte laat vir menslike foute en probleme voorsien word ten opsigte van konsekwentheid. 'n Oplossing wat hiervoor aangebied is, is dat die toelatingsbeleid van universiteite nuwe kriteria moet neerlê wat diskresie sal beperk sonder om dit te vernietig (Boulle 1988:8).

³⁵ In 1986 het Wits met die ondersteuning en finansiële hulp van die gewese vise-kanselier, prof. Karl Tober aan 'n groep sosiaal-wetenskaplikes die opdrag gegee om 'n studie rakende persepsies wat by 147 swart gemeenskapsorganisasies van Wits bestaan het, te bestudeer. Hierdie verslag staan bekend as die *Perceptions of Wits Report of POW* (Hunter 1989:73).

Die tweede wyse waarop toelating verbreed kan word, naamlik die aanwending van toelatingskwotas is reeds in die VSA en in sommige derdewêreldlande soos Zaïre, Tanzanië, Kenia, Kameroen, Maleisië, Indië, Thailand en in 'n beperkte mate op sekere Suid-Afrikaanse kampusse geïmplementeer (vgl. Boule 1988:7; Claassen 1993:61; Coleman 1994:345; Coleman & Court 1993:302; Smit 1989:16). In die voormalige Sowjet-Unie en Oos-Europa waar kwotastelsels ook geïmplementeer is, het dit 'n beduidende bydrae tot 'n demokratisering van onderwys gelewer. Tóg is die gebruik van 'n kwotastelsel vir die toelating van meer studente van ondervteenwoordigde groepe tot universiteite, volgens Coleman (1994:345) onbevredigend. Hy het onder meer bevind dat die algemene vereiste dat die persentasie studente van 'n bepaalde rassegroep wat tot 'n universiteit toegelaat word met die persentasie-verteenvoording van daardie selfde rassegroep in die breë bevolking moet ooreenstem, tot groot verwarring aanleiding gee: moet die rassiesamestelling van regstudente byvoorbeeld ooreenstem met die rassiesamestelling van die groot gemeenskap, van die beskikbare groep matrikulante of van matrikulante wat in die bepaalde rigting wil studeer? (vgl. Boule 1988:7-8; Coleman & Court 1993:302). Die gebruik van 'n kwotastelsel werk boonop nasionale integrasie teë deurdat dit aanleiding gee tot verhoogde etniese bewustheid en rassiespanning (Coleman & Court 1993:302). Daar kan ook aangevoer word dat 'n kwotastelsel inbraak maak op die outonomie van 'n universiteit, aangesien dit stremmend inwerk op die universiteitsraad se reg om oor toelatings te besluit. Dit maak ook inbraak op studente se akademiese vryheid, aangesien dit die student se reg om te besluit aan watter universiteit hy/sy wil studeer, beperk. Laastens word die kwotastelsel as onaanvaarbaar beskou, omdat dit ras as 'n toelatingskriteria stel (Saunders 1982:18).

Ander wyses waarop die toelating van meer studente verseker kan word, sluit onder meer, die navolg van 'n vrye toelatingsbeleid, die verlaging van toelatingsvereiste, en die uitbreiding van wyses waarop universiteitsonderrig voorsien word, in.

'n Onlangse ontwikkeling ten opsigte van die toelating van studente tot universiteite is dié waarvolgens voorwaardelike toelating gegee en 'n minimumstandaard vir sukses gestel word in 'n poging om te onderskei tussen studente wat akademiese ontoereikend voorberei is vir universiteitsopleiding en diene wat intellektueel nie daartoe in staat is nie (Boule 1988:7). Vilakazi & Tema (1991:137) is egter van mening dat dit nie die gewenste resultate oplewer nie en dat 'n vrye toelatingsbeleid gevolg moet word. Hierdie aanbeveling is gegrond op die argument dat universiteite in Suid-Afrika deur die staat befonds word, dat swartes die "primary producers of wealth" is en dat hulle daarom die reg het om enige universiteit van hulle keuse te besoek. By kampusse waar 'n vrye toelatingsbeleid gevolg word, soos dié van die Universiteit van die Noorde en die Technikon Noord-Transvaal, het hierdie beleid gelei tot oorlading, veral ten opsigte van lesinglokale, huisvesting en beskikbare dosente (Lewe 'n nagmerrie aan die 'universiteit van die hel' 1996:9). Hierbenewens bestaan daar volgens Saint (1992:xx, 7) verskeie ander negatiewe gevolge van 'n vrye toelatingsbeleid, naamlik dat 'n tekort aan studiemateriaal ondervind, fisiese fasiliteite vanweë oorbenutting beskadig en oormatige druk op administratiewe

stelsels geplaas word. Terselfdertyd gee dit aanleiding tot 'n afname in die produktiwiteit en die gehalte van die werksverrigting van personeel en studente (vgl. ook Goma 1989:20).

Wat 'n verlaging van toelatingsvereistes betref, vereis die meeste Afrika-universiteite 'n senior onderwyssertifikaat vir toelating tot universiteitstudie. Tog is daar 'n toenemende aantal wat bereid is om studente met laer kwalifikasies te aanvaar en dan in sulke gevalle voorsiening te maak vir óf ekstra onderrig óf vir 'n spesiale kursus wat gerig is op die verwerwing van 'n oorbruggingskwalifikasie (Burns 1965:138). Die Universiteit van Pretoria het byvoorbeeld in 1989 verklaar dat die universiteit in die toekoms ook kandidate wat E-simbole in matriek behaal het, gaan toelaat, op voorwaarde dat hulle 'n potensiaaltoets slaag (Tukkies dalk al Swarter: UP wil Afrikaniseer 1989:5). As meer toegangsroetes geskep word, behoort meer studente toelating te verwerf. Dit vereis dat toelatingsvereistes taamlik soepel moet wees (UDUSA 1992:4).

Afrikane kan moontlik ook groter toegang tot hoër onderwys verkry as die wyses van hoër onderwysvoorsiening uitgebrei kan word. Oorweging word byvoorbeeld geskenk aan 'n uitbreiding van nie-residensiële universiteite, gemeenskapskolleges, tegniese institute, afstandsonderrig en deeltydse studie. Sodoende behoort die hoër onderwysstelsel 'n groeiende en uiteenlopende studentegemeenskap te kan akkommodeer en terselfdertyd te kan voorsien in die mannekragbehoefte van Afrika (Dubbey 1989:42; File 1986:38; Khotseng 1992:91; Saint 1992:107; Wandira 1977(a):56).

As gevolg van die ekonomiese krisis waarin Afrika hom bevind, het dit sedert die 1980's noodsaaklik geword dat Afrika-lande 'n beperking plaas op die befondsing van hoër onderwys (vgl. Goma 1989:19; Ngara 1995:xi; Saint 1992:xii). Meer klem word sedertdien op die befondsing van primêre onderwys geplaas ten einde ongeletterdheid te probeer hokslaai. Bishop (1989:84) wys daarop dat daar in Afrika vir 50 tot 60 mense primêre onderwys verskaf kan word met 'n bedrag gelykstaande aan dié wat tans vir een universiteitstudent gebruik word. In Suid-Afrika is die toename in studentegetalte groter as die bevolkingsgroei en baie vinniger as ekonomiese groei. Die vraag ontstaan hoedat universiteite meer studente (waarvan die meerderheid sogenaamde hoë risiko studente met 'n ontoereikende onderwyskundige agtergrond is) kan akkommodeer met minder fondse tot hulle beskikking? Vanweë die besnoeiing van universiteitsubsidies word universiteitsonderrig nog meer ontoeganklik vir die onderverteenwoordigde groepe (vgl. African universities facing crisis 1993:1; Kapp 1994:16; Scott 1988:18, 27; Vergnani 1992:A33). Die problematiek van verminderende staatsubsidies is voorheen deur Suid-Afrikaanse universiteite ondervang deur toelatingsvereistes te verhoog en sodoende studentegetalte in toom te hou (vgl. Crouse 1987:4-7; Race Relations Survey 1987/88:178; Race Relations Survey 1989/90:867), maar tans is universiteite vasgevang tussen toenemende populêre eise om groter deelname aan hoër onderwys en krimpende finansiële hulpbronne (Kapp 1994:22). Intrinsiek aan 'n studentetoeename wat groter is as die ekonomiese en bevolkingsgroei is die moontlikheid van 'n toename in werklose gegradueerdes (Komitee van Universiteitshoofde 1987:39).

Mazrui (1992:105) het 'n anderse siening van die rol wat toelatingsvereistes in die **afrikanisering** van universiteite kan speel. Volgens hom kan toelatingsvereistes op twee wyses 'n bydrae lewer tot die **afrikanisering** van universiteite. Eerstens deurdat voorkeur verleen sal word aan studente wat belangstel in vakke wat van plaaslike belang beskou kan word en tweedens deur 'n Afrika-taal as toelatingskriterium te stel (Mazrui 1992:106).

5.4 Kritiek op 'n wysiging van die personeel- en studentesamestelling van universiteite deur middel regstellende aksie

Kritiek wat op 'n wysiging van die personeel- en studentesamestelling van universiteite deur middel van **RA** gelewer word, sluit onder meer in dat laasgenoemde:

- 'n rassebewussyn bevorder
- seksisties en rassisties van aard is
- diskriminasie bevorder, onder meer omdat dit neig om daardie lede van die agtergeblewe groep wat dit die minste nodig het, te bevoordeel en om diegene wat 'n groter nood beleef (die breë massa) oor die hoof te sien. **RA** druis in teen die beginsel van gelyke behandeling voor die wet deurdat dit sogenaamde omgekeerde of positiewe diskriminasie in die hand werk. Daar is ook telkens sprake van veralgemening, onregverdige bevoordeling en ook veroordeling. **RA** suggereer dat toekomstige generasies van 'n sekere bevolkingsgroep gestraf moet word. Dit skep "ons-" en "hulle"- houdings en lei sodoende tot 'n polarisasie van groepe
- 'n bedreiging vir uitnemendheid kan inhou indien ontoereikend gekwalifiseerde persone in sleutelposisies aangestel word
- aanleiding kan gee tot 'n verlaging van standarde veral as die keuse van personeel en studente op grond van potensiaal eerder as bewese prestasie gemaak word
- die beginsel van kompenserende reg³⁶ skend
- nie werklik ongeregthede en ongelykhede van die verlede uit die weg ruim nie, maar nuwe ongeregthede en ongelykhede in die hand werk deurdat dit nuwe slagoffers skep
- die indruk skep dat minder van Afrikane as van blankes verwag kan word (vgl. Boule 1988:4; Brutal analysis bodes ill for fledging SA democracy: liberal universities verging on collapse 1995:4; Claassen 1993:56; Dowling 1992:79; Fresen 1993:7-9; Nell & Van Staden 1988:23, 29; Ramphela 1994:98-99; Retief 1994:145; Schlemmer 1996:15; Smith 1992:245).

³⁶ Die beginsel van kompenserende reg stel dit dat wanneer daar ongeregthede gepleeg is, diegene aan die ontvangkant die reg het om kompensasië te eis. As iemand byvoorbeeld 'n motor beskadig, het die eienaar van die motor die reg om te eis dat daardie persoon hom 'n sekere bedrag betaal as kompensasië vir skade (Dowling 1992:77-78). Die argument wat rakende hierdie beginsel en **RA** aangevoer word, is dat daar nie 'n spesifieke persoon geïdentifiseer word waarteen geëis kan word nie en dat diegene wat die voordeel van kompenserende maatreëls geniet, dikwels nie diegene is wat werklik skade gely het nie (Smith 1992:243).

Voorstanders van **RA** voer onder meer die volgende argumente ter verdediging van hul standpunt aan:

- **RA** is moreel regverdigbaar op grond van die ongelykhede wat onderverteenwoordigde groepe in die verlede beleef het (Dowling 1992:76).
- Deur **RA** ten gunste van vroue en onderverteenwoordigde groepe te verkondig, word daar gepoog om 'n regverdige en billike gemeenskap te vestig. As iemand **RA** as rassisties en seksisties beskou, sien hulle nie in dat **RA** juis daarop gerig is om ongelykhede uit die weg te ruim nie. Die doel met **RA** is nie om sekere groepe uit te sluit nie, maar om onderverteenwoordigde groepe in te sluit (Dowling 1992:79; Nell & Van Staden 1988:29).
- Ter verdediging van **RA** beroep Dowling (1992:79) haar op die beginsel van kompenserende reg wat bepaal dat wanneer daar ongeregthede plaasgevind het, diegene wat aan die ontvangkant was geregtig is op kompensasië (vgl. ook Nell & Van Staden 1988:29).

'n Ander universiteitsterrein wat deur **afrikanisering** geraak word, is Akademiese Ondersteuningsprogramme (**ASP**).

6 Akademiese Ondersteuningsprogramme

Alhoewel Akademiese Ondersteuningsprogramme (**ASP**) in sekere kringe as 'n heimlike poging om **afrikanisering** van universiteite teen te werk, beskou word, sien voorstanders daarvan dit as 'n hulpmiddel ter bevordering van **afrikanisering** deurdat dit help om ongelykhede uit te skakel (vgl. Adey 1988:12; Bartlett 1989:5; De Clercq 1991:60; Die afrikanisering van ons universiteite 1991:2; Farquharson 1990:3; File 1986:37; Van der Spoel 1991:13).

Argumente wat deur kritici van **ASP** ingebring word, sluit onder meer in dat:

- **ASP afrikanisering** teenwerk, in dié sin dat dit daarop gemik is om swart studente te laat inskakel by blanke universiteite met Europese standaarde en dat dit niks bydra om studente te help om aan te pas by Afrika-omstandighede nie (vgl. Adey 1988:12; Farquharson 1990:3).
- **ASP** 'n wyse is om ongelykhede in 'n onderwysstelsel te laat voortleef (Bartlett 1989:5). Só 'n houding impliseer dat daar niks fout is met die huidige sillabusse en kurrikula nie. **ASP** is oorbodig as akademiese werklik studentgerig is. Dit is immers deel van die taak van akademiese om studente met leerprobleme te onderrig (Ideas for a new basic approach 1988:6; vgl. ook File 1986:37).

- **ASP** nie in Afrika geskep is nie en ook nie op Afrikane gerig is nie. Dit is 'n Amerikaanse produk. **ASP** gee geen erkenning aan die feit dat Suid-Afrika hoofsaaklik 'n ontwikkelende, derdewêreldland is nie (vgl. Farquharson 1990:3; Molusi 1989:9).
- **ASP** in wese diskriminerend is aangesien dit net op swart studente (sic!) gemik is. **ASP** maak geen voorsiening daarvoor om blanke studente te help om te verstaan wat die feit dat hulle in Afrika woon, beteken nie (Farquharson 1990:3; Vilakazi & Tema 1991:134).
- **ASP** studente uitsonder en dat dit daartoe kan lei dat studente nie werklik deel van die universiteit voel nie, dat hulle gebrandmerk word as dom en dat daar 'n stigma van "anders-wees" aan hulle kleef (Pavlich & Orkin 1993:2-16).

In ander kringe is daar geen onsekerheid oor die rol wat **ASP** in die **afrikanisering** van universiteite kan speel nie (Retief 1994:145). Peter Hunter, direkteur van **ASP** aan Wits beskou **ASP** byvoorbeeld as 'n "onvermydelike noodsaaklikheid" in die proses van **afrikanisering** (Bartlett 1989:5).

ASP kan 'n groot bydrae tot die **afrikanisering** van universiteite lewer as dié ondersteuningsprogramme self ook **verafrikaniseer** word. Dít is die mening van Vilakazi & Tema (1991:134-135). Hulle beveel aan dat **ASP** gepropageer moet word as 'n program wat aandag skenk aan die heropvoeding van akademici, wat probeer om 'n verandering in die "witheid" van Suid-Afrikaanse universiteite te bewerkstellig en wat universiteite in die konteks van Afrika wil plaas. Hulle beveel aan dat meer swart akademici aangewend moet word om **ASP** te ontwikkel en te verbeter. Ramphela ([s.a.]:2) handhaaf 'n ooreenstemmende standpunt met die aanbeveling dat daar voorsiening gemaak moet word vir **ASP**-meganismes waardeur die bevoorregtes heropgevoed kan word sodat hulle kan wegbeweeg van die geneigdheid om negatiewe verwagtinge rakende minderbevoorregte studente te hê. Volgens die Wits se POW-verslag is studente heeltemal ten gunste van **ASP** maar eis dat dit vir almal (swartes en blankes) toeganklik moet wees (Innes 1988:79).

Die vraag word soms gevra of **ASP** werklik as die verantwoordelikheid van universiteite beskou moet word en of daar nie ander instellings is wat dié funksie meer koste-effektief sal kan verrig nie (UDUSA 1992:3). Daar word benadruk dat daar baie ander "akademiese vlakke" is waarop aan akademiese ontoereikendheid aandag geskenk kan word as in universiteite wat die hoogste akademiese instelling behoort te wees (Ngcai 1997:6). Alternatiewe instellings soos junior- of gemeenskapskolleges en intermediêre instellings word genoem (Innes 1988:79; Retief 1994:145; Smit 1989:16).

'n Aangeleentheid wat baie aandag in Afrika-universiteite geniet, is die bevordering van inheemse tale. In Suid-Afrika word veral die posisie van Afrikaans as onderrigmedium deur **afrikanisering** geraak.

7 Die afrikanisering van Afrikaans

Die onderrigmedium word as een van die belangrikste bronne van intellektuele afhanklikheid van Afrika-universiteite beskou (Mazrui 1992:100; vgl. ook Cluver 1996:5). Byna alle swart Afrika-akademici voer hulle gesofistikeerde gesprekke in een of ander Europese taal. Die gebruik van Europese tale as onderrigmedium aan Afrika-universiteite hou verreikende kulturele implikasies vir die gemeenskappe wat deur die universiteite bedien word, in (Mazrui 1992:101).

Daar is, in die huidige debat in verband met die Suid-Afrikaanse taalvraagstuk, 'n duidelike poging om die taalvraagstuk vanuit 'n Afrika-perspektief te benader, met spesiale aandag aan die konflik tussen die bestaande taalbeleid en die ekonomiese, onderwyskundige en politieke behoeftes van die Suid-Afrikaanse gemeenskap. Die benadering is anti-Europees van aard (Gouws 1992:14). Dit gaan nie net oor die onderrigmedium nie, maar veral oor die onderliggende "Afrikaanse ideologie" (Cluver 1996:5).

Daar word aangevoer dat Afrikaans as 'n inheemse taal op die subkontinent ontstaan het maar nie daarin geslaag het om by Afrika aan te pas nie. Afrikaans moet daarom ook nog **verafrikaniseer** word. Daarmee word bedoel dat die geworteldheid van Afrikaans in Afrika beklemtoon moet word en dat Afrikaans 'n heroriëntasie moet ondergaan ten einde in die behoeftes van die ganse Suid-Afrikaanse gemeenskap te voorsien (Gouws 1992:13, 15). Dit moet beklemtoon word dat Afrikaans demografies, kultureel, struktureel en leksikaal deel van die Afrika-kontinent is en dat dit hoofsaaklik in Afrika gepraat word (Gouws 1992:16). Die Afrikaners het Afrikaans slegs vir hulleself toegeëien en daarmee die taal se moederbande met Afrika afgesny en dit 'n hiper eksklusiewe Westerse taal gemaak (vgl. Cluver 1996:5; Combrink [s.a.]:5; Preller 1980:6).

Afrikaans as 'n unieke, inheemse taal van Suidelike Afrika het die potensiaal om te dien as 'n medium vir die kulturele aspirasies van die meerderheid van die bevolking as dit net gedepolitiseer en van sy ideologiese en elitistiese komponente gestroop kan word (Gouws 1992:23). "Afrikaans is deur almal help maak: van die Slamse van die Bo-Kaap tot by die wynboere van die Paarl en die mense in blikkiesdorpe. Dit is almal se taal." (Muller 1996:8.) Afrikaans moet "oopgestel" word vir anderskleurige taalgenote, dit moet as Afrika-taal met trots uitgedra word na die res van Afrika (Combrink [s.a.]:10). Daar is reeds pogings om Afrikaans te "re-historicize" as 'n Afrika-taal. Hier kan byvoorbeeld melding gemaak word van die bydrae van 'n akademikus aan UWK, ene Hein Willemse, in die verband en die bydrae van Randall van den Heever ('n uitgesproke kampvegter vir 'n alternatiewe onderwysbedeling in Suid-Afrika) tot die bevordering van die sogenaamde Alternatiewe Afrikaans-beweging (Booyse 1992:353; Jansen 1991:32).

André P. Brink het in 'n gesprek met Rogilds (1994:108) die begrip **Alternatiewe Afrikaans** as ironies beskryf omdat hy dit as die "regte Afrikaans" beskou. Hy het sy stelling gemotiveer deur aan te voer

dat die Afrikaners Afrikaans van die bruinmense gesteel het en dit toe verander het in 'n "sort of Hitlerian, pure Aryan, all-white language". Die Alternatiewe Afrikaans-beweging het op die veronderstelling dat Afrikaans van oorsprong 'n Afrikataal is wat deur Afrikaners as gebruiksmiddel gedegradeer, gestigmatiseer en gemanipuleer is om gesag te handhaaf. Die primêre oogmerk van die Alternatiewe Afrikaans-beweging was (en is) daarom om Afrikaans te bevry van sy eksklusiewe, Afrikanersentriese karakter deur die taal se Afrika-oorsprong te beklemtoon (vgl. Booyse 1992:353-354).

'n Teenoorgestelde standpunt kan egter uit 'n studie van die 1976-opstande afgelei word. 'n Algemene slagspreuk tydens die opstande was: "Afrikaans is not spoken north of the Limpopo" d.w.s. Afrikaans is nie deel van Afrika nie (Halisi 1988:251). Afrikaans word beskou as 'n taal van onderdrukkers en daarom word daar gevoel dat dit geen plek in 'n Afrika-land het nie (Preller 1980:6). Cromwell Diko, 'n gewese Transkeise regeringsamptenaar, het op 21 Mei 1980 in die Nasionale Vergadering, 'n eenderse standpunt geopenbaar toe hy daarop aangedring het dat Afrikane nie langer slawe van die Afrikaners moes wees nie en dat Afrikaans in Transkeise skole geskrap moes word (Scrap Afrikaans in schools says Diko 1980:1). Hierdie argument word ook gesteun deur die sogenaamde Swart Alliansie aan Unisa ('n groepering swart akademici, studente en werkers) wat eis dat Afrikaans as amptelike taal aan Unisa afgeskaf moet word (Van Wyk 1996:6).

In die slothoofstuk word die navorsing in breë trekke saamgevat. 'n Aantal bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings wat uit die onderhawige studie voortspruit, word aangebied.

Hoofstuk 8

Afrikanisering en universiteitsonderwys: 'n sintese

1	Inleiding	196
2	Die ontstaan, ontwikkeling en betekenis van die begrip “afrikanisering”	196
3	Standpunte van 'n aantal pleitbesorgers van afrikanisering	199
4	Die verband tussen afrikaniseringspogings in Brits Wes-Afrika en dié in kontemporêre Suid-Afrika	200
5	Implikasies van afrikanisering vir Suid-Afrikaanse universiteite en enkele toekomsperspektiewe	201
6	Die opvoedkundig verantwoordbaarheid van afrikanisering	206
6.1	Die universiteitswese en kultuur	206
6.2	Soewereiniteit in eie kring en die universiteitswese	208
6.3	Verankertheid van 'n universiteit in die gemeenskap	209
6.4	Universiteite en opvoedkundige doelstellings	210
6.5	Universiteite, gelykheid en gelykwaardigheid	211
6.6	Universiteite, universaliteit en individualiteit	211
7	Moontlike redes waarom 'n verafrikaniseerde universiteit nog nie 'n realiteit is nie	211
8	Ten slotte	212

1 Inleiding

In die onderhawige sintese word daar aan die hand van die doelwitte wat in Hoofstuk 1 van hierdie studie gestel is, uitspraak gelewer oor aspekte van **afrikanisering** en die verband daarvan met universiteitsonderwys. Voortspruitend hieruit ontstaan die vraag waarom **verafrikaniseerde** universiteite nog nie, in lande waar 'n **afrikaniseringsbeleid** al etlike jare gevolg word, 'n realiteit is nie. Daarop word ook 'n antwoord verskaf.

Die eerste doelwit wat in Hoofstuk 1 van hierdie studie gestel is, is om die ontstaan, ontwikkeling en betekenis van die begrip **afrikanisering** te beskryf en te verklaar.

2 Die ontstaan, ontwikkeling en betekenis van die begrip “afrikanisering”

Verskeie afleidings en gevolgtrekkings rakende die ontstaan, ontwikkeling en betekenis van die begrip **afrikanisering** kan gemaak word. Daar kan onder meer beweer word dat **afrikanisering** 'n baie ou ideaal, 'n politieke sowel as 'n onderwysideaal, 'n on vervulde ideaal en 'n strategie is.

□ 'n Baie ou ideaal

Afrikanisering is 'n emosiebelaaide en polities sensitiewe begrip wat met begrippe soos **Afrika-persoonlikheid**, **Negritude**, **Afrosentrisme**, **Ethiopianisme**, **lokalisering** en **swartbewussyn** verband hou. Hierdie begrip dui op 'n ideaal wat reeds sedert die grondlegging van die eerste universiteite in Brits Wes-Afrika deur inwoners van Afrika nagestreef is; 'n ideaal wat met verloop van tyd deur die sendingwese, onderwyspioniers soos James Horton, Edward Blyden, James Hayford en Benjamin Azikiwe en op indirekte wyse ook deur die destydse heroriëntasiebeleid van die Britse regering gestimuleer, gevorm en gevoed is.

□ 'n Politieke sowel as 'n onderwysideaal

Die dekolonisasiestrewe van Afrika-state, die ideaal van algehele politieke, sosio-ekonomiese en kulturele onafhanklikheid en die ideaal om onderwys gekenmerk deur 'n “ware Afrika-karakter” te voorsien, kan nie van mekaar geskei word nie. Hierdie toedrag van sake is toe te skryf aan die feit dat 'n **afrikaniseringstrategie** aanvaar is as 'n reaksionêre strategie wat daarop gemik was om die beweerde denasionaliserings-, afbrekende, vernederende, ekonomies- en ontwikkelingsbeperkende effek van koloniale onderwys teen te werk en te vernietig. Nie net bestaande universiteite nie, maar ook die universiteite wat as sogenaamde “monumente van onafhanklikheid” gestig is, is beskou en aangewend as instrumente waardeur 'n **afrikaniseringstrategie** geïmplementeer moes word.

□ 'n Onvervulde ideaal

Reeds in 1841 het die CMS 'n bydrae gelewer tot die verkondiging van 'n **afrikaniseringsideaal** toe dié sendinggenootskap voorspraak gemaak het vir die **afrikanisering** van personeel. James Africanus Beale Horton, 'n oud Fourah Bay-student, het in die middel-negentiende eeu begin aandring op 'n eie universiteit vir Wes-Afrikane; 'n universiteit met 'n Afrika-karakter. Hierdie ideaal is in die laat negentiende eeu deur Edward Wilmot Blyden lewend gehou. Blyden se ideaal vir die stigting van 'n inheemse universiteit het hand aan hand gegaan met sy begeerte dat so 'n universiteit 'n instrument moes wees vir die vestiging en uitbouing van 'n **Afrika-persoonlikheid** en die herstel en bevordering van die selfrespek van Afrikane. Genoemde **afrikaniseringsideale** het egter nie in die negentiende eeu doodgeloop nie, maar dit is deur James Ephraim Casely Hayford die twintigste eeu ingedra. Deur middel van sy strewe om die ideale van **Ethiopianisme**, **Negritude** en **Afrika-persoonlikheid** in 'n universiteit vir Brits Wes-Afrika vergestalt te sien, het Hayford die eienskappe van 'n **verafrikaniseerde** universiteit wat reeds deur Horton en Blyden geïdentifiseer is, bevestig en uitgebrei. Benjamin Nnamdi Azikiwe het van hierdie **afrikaniseringsideale** laat realiseer met die totstandbrenging van die Universiteit van Nigerië as hoogtepunt van Nigerië se onafhanklikheidsfeesvieringe in 1960. **Afrikaniseringsideale** het 'n geïntegreerde deel uitgemaak van die dekolonisasieproses wat in Afrikalande na die verkryging van politieke onafhanklikheid gevolg is.

Gedurende die eerste ontwikkelingsdekade van Afrika is die ontwikkeling van 'n eiesoortige, Afrika-georiënteerde soort onderwys by onder meer die Addis Abebakonferensie (1961), die Internasionale seminar in verband met interuniversitêre samewerking in Wes-Afrika (1961) en die Tananarivekonferensie (1962) gedebatteer. Aanbevelings, voorstelle en idees wat tydens hierdie byeenkomste geopper is, het egter nie in die praktyk neerslag gevind nie. Gedurende die tweede ontwikkelingsdekade is die debat by geleentheid van die Accra- (1971) en die Lagoskonferensies (1976) voortgesit. Teen die einde van die 1970's was daar egter steeds geen eenstemmigheid oor presies hoe 'n Afrika-universiteit daar moes uitsien nie. Die laat-twintigste eeu word steeds gekenmerk deur oproepe ten behoeve van 'n **verafrikaniseerde** universiteit. Dít blyk uit die gebeure rondom die Hararekonferensie (1982), die AUC-seminare (1985), die Wêreldbank se verslag getiteld *Education policies for Sub-Saharan Africa*, die 1987-konferensie rondom die rol van hoër onderwys in die ontwikkeling van Afrika, die AAU se konferensie wat in 1993 in Accra gehou is en die Kollokwium rondom die tema *The university in Africa in the 1990's and beyond* (1995).

□ 'n Strategie

Behalwe dat die begrip **afrikanisering** 'n strewe verteenwoordig, omvat dit ook 'n strategie wat aangewend is (en word) ten behoeve van individuele vryheid en politieke, sosio-ekonomiese en kulturele onafhanklikheid. **Afrikanisering** word onder meer as 'n aksieplan beskou vir die vervanging van

“expatriate” (buitelandse) personeel met plaaslike personeel (**lokalisering**), die stigting van eie kerke vir Afrikane (**Ethiopianisme**), die beklemtoning van 'n **Afrika-persoonlikheid, Negritude, swartbewussyn en Afrosentrisme** ten einde die psigologiese bevryding van Afrikane te bewerkstellig en hulle 'n nasionale identiteit te laat herontdek of dit te laat herleef.

Daar is egter geen eenstemmigheid oor die vertolking van die begrip (resp. ideaal of strategie) nie en **afrikanisering** word op uiteenlopende wyse vertolk.

□ **Geen eenstemmigheid oor die vertolking van die begrip, ideaal of strategie nie.**

Die wyse waarop die begrip **afrikanisering** geïnterpreteer en die besondere verwagtinge wat van 'n **afrikaniseringsproses** gekoester word, is grootliks afhanklik van wat onder die begrippe **Afrika** en **Afrikaan** verstaan word. Wanneer byvoorbeeld aanvaar word dat die begrip **Afrika** op 'n geografiese entiteit dui, dra die begrip **afrikanisering** 'n eng, partikularisties betekenissen in dié sin dat alle denke en aktiwiteite op een kontinent (Afrika) en meestal ook net op een besondere land gemik is. Wanneer die begrip **Afrika** egter 'n strewe na politieke, sosio-ekonomiese en kulturele vryheid en selfrespek insluit, verkry die begrip **afrikanisering** ook 'n wyer, meer universele betekenissen en het dit betrekking op alle Afrikane (ongeach of hulle in Afrika woon of gebore is).

Die uiteenlopendheid van betekenisse wat die begrip **afrikanisering** kenmerk, kan ook afgelei word uit die uiteenlopende reeks omskrywings wat al van die begrip **Afrikaan** gegee is. Laasgenoemde begrip is byvoorbeeld al gebruik vir

- 'n persoon wat 'n oorspronklike bewoner van Afrika is. Blankes, Indiërs en bruinmense is hiervolgens nie as Afrikane beskou nie
- 'n persoon wat hom/haar met die meerderheidskultuur van Afrika vereenselwig; wat die meerderheidskultuur van Afrika as die geldende en (enigste) geldige kultuur aanvaar
- onderdrukte in Afrika. Omdat blankes as onderdrukkers beskou is (word), is blankes van hierdie omskrywing van 'n **Afrikaan** uitgesluit
- enige persoon wat hom/haar lojiaal aan Afrika verklaar. Laasgenoemde omskrywing verleen erkenning aan die meerrassige aard van Afrika.

Noudat daar klarigheid verkry is rakende die ontstaan, ontwikkeling en betekenissen van die begrip **afrikanisering** kan enkele opmerkings oor die tweede doelwit wat in Hoofstuk 1 gestel is, naamlik om die standpunte van 'n aantal pleitbesorgers van **afrikanisering** te ontleed, gemaak word.

3 Standpunte van 'n aantal pleitbesorgers van afrikanisering

In hierdie studie is daar indringend aandag gegee aan die standpunte van persone soos Tiyo Soga, Anton Muziwakhe Lembede, Zachariah Keodirelang Matthews en Robert Sobukwe, terwyl die standpunte van onder andere dr. Alexander Kerr, Mary Dick, prof. Jakes Gerwel, dr. James Moulder, D T Beaty, O Harari en prof. Brenda Gourley oorsigtelik bespreek is. Verder is die standpunte van enkele studente-organisasies soos die National Union of South African Students (NUSAS), South African Students' Organisation (SASO), Azanian Students' Organisation (AZASO) en die South African Students' Congress (SASCO) asook dosente-organisasies soos die Black Academic Staff Association (BASA) en die Union of Democratic University Staff Associations (UDUSA) onder die loep geneem.

In die geheel beskou wil dit voorkom asof die genoemde persone en organisasies 'n aantal ideale en doelstellings met betrekking tot 'n **afrikanisering** van Suid-Afrikaanse universiteite gemeen gehad het. Volgens hulle moet

- universiteite op die massas ingestel wees. Geen universiteit mag elitisties van aard wees en/of ongevoelig teenoor die behoeftes en probleme van die gemeenskap staan nie
- universiteite, in 'n poging om "relevante" diens aan die gemeenskappe waarin hulle gesetel is, te lewer, onder meer:
 - 'n probleemgerigte, interdisiplinêre benadering tot onderrig en navorsing volg
 - met die soort behoeftes, probleme en omstandighede wat ontwikkelende, derdewêreldlande kenmerk, rekening hou
 - prioriteit verleen aan die dringende en onmiddellike behoeftes van die (swart) massas
- universiteite hoofsaaklik ontwikkelings- en gemeenskapgeoriënteerd wees
- kurrikula nie net die kulturele erfenis en waardes van Afrika weerspieël nie maar dit beklemtoon
- die personeelsamestelling van universiteite die samestelling van die bevolking weerspieël en moet Afrikane dus die meerderheid vorm
- die verteenwoordiging van Afrikane in beheerliggame en universiteitsbesture voortdurend uitgebrei word
- universiteite deur inter-universitêre en intra-Afrika-samewerking gekenmerk word.

Uit 'n bestudering van die ontstaansgeskiedenis van **afrikanisering** kan egter ook afgelei word dat die dade van voorstanders van **afrikanisering** dikwels nie met hulle woorde gestrook het nie. In hierdie verband kan onder meer die volgende genoem word:

- Strategieë (dus ook 'n **afrikaniseringstrategie**) wat die bevoorregting van ('n) sekere groep(e) insluit of te weeg bring en waardeur ('n) ander groep(e) noodwendig uitgesluit of benadeel word - ongeag of dit so bedoel is of nie - wek gewoonlik teenstand en wakker dikwels nasionalistiese strewes aan.

In die lig hiervan kom die geldigheid van argumente wat aangevoer word ten gunste van 'n Afrika-kultuur (soos byvoorbeeld dat Afrika aan Afrikane behoort en dat die kultuur van Afrikane daarom die enigste geldende en geldige kultuur is) onder verdenking.

- **Afrikanisering** is gevoed deur die pogings van Afrikane om die geskiedenis van Afrika sy regmatige plek in die geskiedenis van die wêreld te laat inneem. Tog is daar voorstanders van **afrikanisering** wat in hulle **afrikaniseringspogings** die geskiedenis en oorsprong van ander misken. Die geskiedenis het nou maar eenmaal so verloop dat byvoorbeeld blankes en oosterlinge hulle in Afrika gevestig het en dat Afrika vir die afstammelinge van laasgenoemde hul land van geboorte geword het. Afrika is hulle enigste vaderland en tuiste al is hulle nie swart nie. Hierdie persone se menseregte word geskend wanneer hulle op grond van die afkoms van hulle voorsate as nie-Afrikane geklassifiseer en voor 'n ultimatum gestel word om óf hulle kulturele agtergrond en oorsprong te ontken/misken óf te aanvaar dat hulle nie in Afrika hoort nie. In Suid-Afrika is daar 'n groot aantal "westerse Afrikane" en "oosterse Afrikane", dit wil sê persone wat hulleself as Afrikane beskou maar wat hul wortels in 'n westerse of oosterse land het. As eenheid en die belange van Afrika as kriteria gestel word, kan hierdie argument en houding van sommige voorstanders van **afrikanisering** nie as legitiem beskou en aanvaar word nie.

Ondersteuning vir 'n **afrikaniseringsideaal** kan egter nie net in die geledere van individue, studente- of personeelorganisasies gevind word nie, maar ook in regeringsbeleidsrigtings. In hierdie studie is daar dan ook gepoog om die **afrikaniseringspogings** in Brits Wes-Afrika en dié in kontemporêre Suid-Afrika met mekaar te vergelyk.

4 Ooreenkomste tussen pogings in Brits Wes-Afrika om universiteite te afrikaniseer en afrikaniseringspogings in Suid-Afrika

Daar bestaan verskeie ooreenkomste tussen die Britse heroriëntasiebeleid wat gedurende die tydperk tussen die twee wêreldoorloë en die apartheidsbeleid wat tussen 1948 en 1994 deur die Suid-Afrikaanse regering gevolg is. Beide beleidsrigtings was na bewering daarop gerig om aan Afrikane 'n soort onderwys te verskaf wat nouer by hulle gemeenskappe, lewensomstandighede en kultuur sou aansluiting vind en as sodanig het albei tot die ontstaan van 'n bepaalde soort **afrikaniseringsideaal** aanleiding gegee. 'n Sogenaamde "heroriëntasiestrewe" (wat op sy beurt Afrika-nasionalisme gestimuleer het) het ten grondslag van albei die onderhawige onderwysbeleidsrigtings gelê. Hierbenewens is ernstige kritiek met betrekking tot altwee hierdie beleidsrigtings uitgespreek omdat dit na bewering die ontwikkeling van Afrikane gesmoor het, Afrikane van belangrike besluitnemingsprosesse uitgesluit het, die behoeftes en omstandighede van Afrikane negeer het en van Afrikane minderwaardige burgers gemaak het.

Wat egter vir hierdie studie van groot belang is, is die beskrywings van 'n Afrika-universiteit wat voorstanders van **afrikanisering** in reaksie op die bovermelde twee beleidsrigtings gegee het. Ten spyte van betreklik groot verskille in die tyd en omstandighede waaronder die kenmerke van 'n Afrika-universiteit in onderskeidelik Brits Wes-Afrika en Suid-Afrika geformuleer is, bestaan daar 'n merkwaardige ooreenkoms tussen die twee stelle beskrywings: in beide gevalle is 'n Afrika-universiteit beskryf as 'n universiteit wat

- in al sy aktiwiteite die kulturele erfenis en sosiale omgewing van die gemeenskap waarin dit gesetel is, in ag neem
- die opbou en bevordering van 'n Afrika-persoonlikheid ten doel stel
- vir derdewêreldomstandighede voorsiening maak
- "relevant" is in dié sin dat dit doelbewus poog om te voorsien in die behoeftes van die gemeenskap waarin dit geleë is
- voorsiening maak vir die werwing, opleiding en aanwending van personeel wat uit Afrika afkomstig is
- die skep van literatuur in swart tale bevorder
- alle vorme van elitisme afwys
- toeganklik is vir die meerderheid van die bevolking
- gebruik maak van onderrigmetodes wat "eie aan Afrika" is, onder meer metodes wat 'n hoë premie op groepwerk plaas en waarin mondelinge werk 'n groot rol speel
- primêr gerig is op die opleiding van studente vir sinvolle deelname aan die aktiwiteite van hul gemeenskap
- 'n bydrae lewer tot die ekonomiese ontwikkeling van die Afrika-land waarin dit gesetel is
- 'n daadwerklike, praktiese bydrae tot sosiaal-politieke transformasie lewer.

Die eienskappe van 'n Afrika-universiteit soos hierbo uiteengesit, hou sekere implikasies vir universiteite in wat deur opvoedkundiges in Suid-Afrika in gedagte gehou sal moet word wanneer hulle oor die Suid-Afrikaanse universiteit van die toekoms besin.

In Hoofstuk 1 is onder meer 'n kursoriese bespreking van die implikasies van **afrikanisering** vir Suid-Afrikaanse universiteite en 'n formulering van enkele toekomspektiewe in dié verband ten doel gestel. Hierdie taak word vervolgens aangepak.

5 Implikasies van afrikanisering vir Suid-Afrikaanse universiteite en enkele toekomspektiewe

Suid-Afrikaanse universiteite is tans besig om te herbesin oor die aard, wese, rol en funksies van 'n universiteit in 'n moderne era. Pleitbesorgers van **afrikanisering** dring daarop aan dat hulle strewe en

strategie deel moet uitmaak van hierdie herbesinning. 'n **Afrikanisering** van eietydse universiteite hou egter sekere implikasies vir die tradisionele (westerse) siening van wat 'n universiteit is en behoort te wees, in. Gevolglik sal daar sal onder andere besin moet word oor:

□ **'n Model vir 'n Suid-Afrikaanse universiteit**

In hierdie besinning sal bestaande internasionale en Afrika-modelle bestudeer moet word. Dit moet nie uit die oog verloor word dat universiteite 'n "dubbele lojaliteit" het nie; met ander woorde, dat universiteite 'n universele (internasionale) en 'n besondere (nasionale) karakter behoort te openbaar nie

□ **Die geldigheid van die eis dat Afrika-universiteite, omdat hulle in derdewêreldlande gesitueerd is, noodwendig ontwikkelingsuniversiteite moet wees**

Daar sal besin moet word oor die langtermynimplikasies wat die aanwending van universiteite as instrumente ten behoeve van politieke, ekonomiese, kulturele en sosiale ontwikkeling op internasionale erkenning van Afrika-universiteite, die handhawing van standaarde, akademiese vryheid en outonomie en op toelatingsvereistes kan hê. As 'n Suid-Afrikaanse universiteit hom sou toespits op die opleiding van funksionele praktisyns eerder as op die opleiding van gespesialiseerde kundiges, op beroepsopleiding eerder as beroepsvoorbereiding, kan dit tot gevolg hê dat hy sy tradisionele akademiese universiteitskarakter verloor en mettertyd ontwikkel in net nog 'n tipe kollege of teknikon

□ **Die dilemma waarin Afrika-universiteite hulle bevind**

Daar word van Afrika-universiteite verwag om hulle relevansie vir die gemeenskap te bewys en dit bring hulle aanspraak op outonomie en akademiese vryheid in gedrang, maar sou hulle in gebreke bly om hul relevansie te bewys, loop hulle die gevaar om die ondersteuning van hul finansiële bronne te verloor. Die uiteenlopende sienings van wat vir Afrika relevant is, het nie net stremmend op **afrikaniseringspogings** ingewerk nie, maar ook op onderwys in die algemeen en op die universiteitswese in besonder. Verder wil dit ook voorkom asof relevansie en legitimiteit nie altyd volgens opvoedkundige kriteria bepaal word nie, maar eerder in ooreenstemming met politieke en sosio-ekonomiese ideale.

□ **Die missie(s) van Suid-Afrikaanse universiteite**

Daar sal in gedagte gehou moet word dat 'n **afrikanisering** van die missie(s) van universiteite veronderstel dat die onderrigtaak nie die blote oordra van kennis ter wille van kennis behels nie, maar dat daar op meer praktykgerigte kennis gekonsentreer moet word en dat daar onder meer aangevoer word dat die tradisionele siening waarvolgens "witboordjie-ampte" van groter waarde as meer praktiese en tegniese ampte beskou is, geen plek aan Afrika-universiteite het nie. Aan verskeie Afrika-

universiteite het die **afrikanisering** van die onderrigtaak van die universiteite tot gevolg gehad dat **sekondêre doelwitte** soos ekonomiese ontwikkeling, die ontwikkeling van praktiese vaardighede, die opheffing en bemagtiging van minderbevoorregte groepe en die vestiging van gelykberegting tot primêre funksies verhef is in plaas van om hierdie doelwitte binne die bestaande raamwerk van onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens na te streef. Moontlike implikasies van só 'n radikale verandering sal ondersoek moet word:

- Universiteite kan in “multiversiteite”, met die klem op tegniese en beroepsgerigte onderrig ontaard.
- Mannekragbehoefte kan oorbeklemtoon word met 'n gevolglike miskenning van die kulturele en sosiale bydraes van universiteite op byvoorbeeld die gebiede van literatuur, kuns, musiek, religie en filosofie.
- Universiteite kan in wese van akademiese instellings na oorwegend opleidingsinstellings verander word.
- Die instrumentalisering van universiteite kan daartoe lei dat universiteite net diensinstellings word.

▫ **Die navorsingstaak van Suid-Afrikaanse universiteite**

Afrikaniseringsideale wat heelhartig ondersteun moet word, is dat navorsing op temas wat relevant vir derdewêreldlande en hulle probleme is, sal konsentreer en dat inter-universitêre samewerking met ander Afrika-universiteite bevorder sal word. Verder is dit belangrik dat universiteite in hulle **afrikaniseringspogings** 'n gebalanseerde perspektief behou: universiteite wat op suiwer akademiese onderrig en navorsing konsentreer, lewer net “leunstoel-akademici” wat geen kontak met die realiteit het nie, maar universiteite wat die praktiese, bruikbare oorbeklemtoon, lewer weer gegradueerde robotte wat nie in staat is tot kritiese denke of oorspronklike werk nie. Navorsing wat gedoen word ter ondersteuning van die onderrigtaak word dikwels as “minderwaardige”, “onegte” navorsing en 'n blote deel van die onderrigtaak beskou. Dit het tot gevolg dat akademici hierdie belangrike vorm van navorsing, agterweë laat en hulle eerder toespits op navorsing wat aan hulle persoonlike erkenning sal besorg.

▫ **Die feit dat afrikanisering altyd gepaard gaan met 'n mate van diskriminasie en rassisme**

As daar, in die geval van Suid-Afrika byvoorbeeld geredeneer word dat personeel- en studente-samestellings moet verander ten einde die bevolkingsamestelling te weerspieël, is dit onvermydelik dat ras 'n faktor by aanstelling en toelating gaan wees. Daar sal besin moet word oor die geldigheid al dan

nie van die regverdiging van diskriminerende optrede in die hede op grond van ongeregthede van die verlede en die vooropstel van een kultuur bo 'n ander op grond van die aanname dat die meerderheidskultuur die geldige en geldende kultuur moet wees.

Ten einde die moontlikheid van suksesvolle implementering te verhoog, sal **afrikaniseringspogings** aan Suid-Afrikaanse universiteite die uitdaging om sinvol in 'n gepolariseerde/verdeelde samelewing te funksioneer, moet aanvaar. Universiteite sal die realiteite van uiteenlopende verwagtinge wat deur die samelewing aan hulle gestel word, in die gesig moet staar en hierdie verwagtinge moet probeer konsolideer want solank daar uiteenlopende verwagtinge aan universiteite gestel word, sal hierdie instellings vasgevang bly in die politiekery van verskillende groeperinge.

□ Groter deelname vir studente aan besluitnemingsprosesse

Dat studente inspraak in besluitneming sal wil hê, is verstaanbaar veral in die lig van die feit dat hulle meestal sowat vier-vyftes van die universiteitsgemeenskap uitmaak. Daar moet egter baie mooi gedink en geoordeel word by die kies van studenteverteenwoordigers. Bogenoemde argument is gegrond op die feit dat studente 'n groot en belangrike deel van die universiteitsgemeenskap uitmaak; daarom moet slegs studente wat studente se belange (as deel van die universiteitsgemeenskap) op die hart dra, as verteenwoordigers aangewys word. Lidmaatskap van politieke partye en groeperinge moet nie beskou word as kriteria vir die kies van studenteverteenwoordigers nie.

□ Toelatingskriteria

Alhoewel die beweegrede wat die **afrikaniseringseis** vir die uitbreiding en verbreding van toelatingsvereistes ten einde meer Afrikane toegang tot universiteite te bied, as legitiem beskou kan word, is dit in praktyk byna onmoontlik om ten volle aan hierdie eis gehoor te gee. Daar is sekere praktiese aspekte wat in aanmerking geneem moet word alvorens studente voor die voet tot universiteite toegelaat word:

- die gebruik van 'n kwota- of reserveringstelsel is in wese diskriminerend van aard
- dit is onbillik en oneties om studente toe te laat as daar nie genoegsame lesinglokale, huisvesting, dosente en studiemateriaal beskikbaar is om aan hulle die bes-moontlike universiteitsopleiding te verskaf nie
- dit sal tot gevolg hê dat die studentetoeename groter as die ekonomiese en bevolkingsgroei sal wees wat weer "werklose gegradueerdes" tot gevolg sal hê

□ **Standaarde**

Suid-Afrikaanse universiteite sal hulle moet afvra of hulle hulle studente net wil voorberei vir 'n plaaslike werksituasie en of hulle hulle studente ook wil voorberei vir moontlike verdere studie aan internasionale universiteite en werkgeleenthede buite Suid-Afrika. Universiteitstandaarde is nie 'n eenvoudige aangeleentheid nie. Dit is meer as net blote eksamenstandaarde. Die implikasies van onder meer swak opgeleide onderwysers, ekonome, ingenieurs en dokters is skrikwekkend.

□ **Personeelsamestelling**

Wanneer die **afrikanisering van personeel** aan Suid-Afrikaanse universiteite onder die vergrootglas geplaas word, sal ingedagte gehou moet word dat die implikasies daarvan anders sal wees as vir ander Afrika-universiteite waar die meerderheid blanke personeel buitelanders was wat na hulle geboortelande kon terugkeer. Die meerderheid van die blanke akademiese personeel aan Suid-Afrikaanse universiteite is Suid-Afrikaners. Dit wil voorkom asof die **afrikanisering** van personeel nie noodwendig 'n Afrika-universiteit met 'n "African" etos tot gevolg sal hê nie. As dit die geval sou wees, kan die vraag gevra word hoekom daar steeds 'n behoefte aan **afrikanisering** aan Afrika-universiteite bestaan waar 'n beleid van **lokalisering** al etlike jare gevolg word en waar die meerderheid personeel wel al Afrikane is.

□ **Die politieke en sosio-ekonomiese motiewe wat die afrikaniseringspogings in ander Afrika-universiteite onderlê het**

Afrikanisering moet 'n dinamiese, toekomsgerigte proses wees. Dit moet nie 'n proses wees wat by die verlede vassteek nie. Dit moet nie tred verloor met ontwikkeling nie. Dit moet in die twintigste eeuse konteks geplaas word. Daar kan nie teruggekeer word na kolonialisasie nie. Die gevaar bestaan dat Afrika-universiteite in 'n poging om die **Afrika-persoonlikheid** te laat herleef so kan verval in die verlede dat die toekoms uit die oog verloor word.

'n Dinamiese, toekomsgerigte **afrikaniseringsproses** moet egter steeds opvoedkundig verantwoordbaar wees. In Hoofstuk 1, afdeling 2 het die navorser dit haar dan ook ten doel gestel om teen die einde van hierdie studie uitspraak te lewer oor die opvoedkundige verantwoordbaarheid van **afrikanisering** al dan nie. Vervolgens word hierdie taak aangepak.

6 Die opvoedkundige verantwoordbaarheid van afrikanisering

Evaluering veronderstel kriteria en om aan die eis van wetenskaplikheid te voldoen, moet die betrokke kriteria wat op hierdie studie van toepassing is, ondubbelsinnig uitgespel word. Om te kan vasstel of **afrikanisering** opvoedkundig verantwoordbaar is, moet dit aan kriteria vir opvoedende onderwys getoets word. In hierdie afdeling sal telkens 'n kernagtige bespreking van 'n relevante kriterium gegee word alvorens oorgegaan sal word tot die beoordeling van aspekte van **afrikanisering** aan die hand van die betrokke kriterium.

6.1 Universiteitswese en kultuur

Die begrip **kultuur** omvat die ganse geestelike besitting van 'n volk. Dit dui op 'n volk se geesteslewe of beskawingstoestand (*HAT* 1988, s.v. 'kultuur'). **Kultuur** kan verder omskryf word as die gevolg of produk van 'n mens se besig-wees met die natuur (Van Vuuren 1980:434).

Alle kultuuruitinge, ook onderwys, is onderworpe aan kultuurbeginsels of kultuurnorme, naamlik dié van integrasie, differensiasie en kontinuïteit. In 'n onderwysstelsel funksioneer hierdie drie beginsels gesamentlik, op ewewigtige wyse en vul hulle mekaar aan (Ruperti 1977:7, Van Schalkwyk 1981:225).

Die beginsel van **kultuurintegrasie** verwys na die behoud van eenheid in verskeidenheid. Dit veronderstel dat daar tesame met 'n waardering vir verskeidenheid en tesame met 'n waardering vir die plaaslike konteks ook begrip vir en van 'n wyere wêreld geskep moet word. In die onderwys vereis dit dat die mandaataanvaarding van die student in sy algemene en grotere leefwêreld in die beplanning en ontwerp van 'n onderwysstelsel verreken sal word. Die Suid-Afrikaanse student leef byvoorbeeld nie in 'n afgeslote, geïsoleerde, homogene wêreld nie. Suid-Afrika bestaan ook nie geïsoleerd in die wêreld nie maar is deel van Suider-Afrika, Afrika, die Westerse en die internasionale wêreld en studente moet hiervan bewus gemaak word (Stone 1984:102-103; Van Schalkwyk 1981:226, 229, 234). 'n Oorbeklemtoning van die integrasiebeginsel kan neerkom op 'n revolusionêre ingesteldheid teenoor ontwikkeling en lei tot 'n geslote, wêreldvreemde, verarmde, stagnante en tradisionalistiese kultuur (Van Schalkwyk 1981:232).

Die **kultuurdifferensiasiebeginsel** behels 'n erkenning van die uniekheid en partikulariteit van die volkskultuur (vgl. Barnard 1984:229; Stone 1984:101; Van Schalkwyk 1981:232) terwyl die **kultuurkontinuïteitsbeginsel** die klem laat val op evolusionêre ontwikkeling; op 'n geleidelike beweging vanaf die bekende, behoudende, beproefde en aanvaarbare na die minder bekende, nuwe, anderse, verrykende en vooruitstrewende. 'n Positiewe ingesteldheid teenoor die beginsel van kontinuïteit veronderstel 'n gesonde balans tussen die verlede, hede en toekoms (vgl. Stone 1984:98; Van Schalkwyk 1981:232). 'n Onderwysbeplanner en/of -administrateur wat die kontinuïteitsbeginsel wil

handhaaf, mag die onderwys nie radikaal van of die bestaande of die verlede losmaak en 'n algeheel nuwe begin maak nie (Van Vuuren 1976:437).

Twee uiteenlopende ingesteldhede teenoor die differensiasiebeginsel kan by voorstanders van **afrikanisering** onderskei word. Die sterkste ingesteldheid is een waarvolgens slegs vernuwing, verandering en die omverwerping van die bestaande beklemtoon word. Hierdie ingesteldheid gee aanleiding tot 'n doelbewuste onderdrukking van verskeidenheid en 'n oorbeklemtoning van die eie kultuur. Die invloed van 'n algemene kultuur word deur hierdie groepering onderskat. Hierdie ingesteldheid is teenproduktief en moet afgekeur word.

Daar is egter ook voorstanders van **afrikanisering** wat 'n eenheidsideaal voorstaan. Hulle streef "gemengde" studentebevolkings na. Hierdie groepering omskryf die begrip **multikultureel** as "alle kulture saam"; as een Afrika-kultuur, en gee geen erkenning aan onder meer westerse kulturele afkoms en invloede nie. Die differensiasiebeginsel word onderbeklemtoon en die beginsel van integrasie oorbeklemtoon. Geeneen van bogenoemde ingesteldhede kan as gebalanseerd beskou word nie. Dit wil voorkom asof **afrikaniseringsideale** nie versoenbaar is met 'n gebalanseerde ingesteldheid teenoor die differensiasiebeginsel nie. **Afrikanisering** is in beginsel nie 'n geskikte strategie vir saamleef in 'n multikulturele samelewing nie.

'n **Afrikaniseringseis en -aanspraak** wat die miskenning van die beginsel van integrasie impliseer, is die eis dat die partikuliere aard en verantwoordelikhede van universiteite as vertrekpunt vir alle universitêre bedrywighede moet dien en die aanspraak dat daar nie so iets soos 'n dubbele lojaliteit van universiteite bestaan nie. As die beginsel van integrasie as kriterium geneem word, veronderstel dit dat universiteite se dubbele lojaliteit erken moet word en dat 'n balans tussen die partikuliere en universele aard en verantwoordelikhede van universiteite gevind en gehandhaaf sal word. Die antwoord lê waarskynlik in 'n meer gebalanseerde **afrikaniseringspoging** waar die partikuliere, wat tot dusver in Afrika-lande onderbeklemtoon is, op gelyke voet met die universele gebring word.

Afrikaniseringsideale maak ook 'n gebalanseerde ingesteldheid teenoor die kontinuïteitsbeginsel byna onmoontlik. Die kern van hierdie probleem kan gevind word in die geskiedenis van onderwysontwikkeling in Afrika. Die heersende onderwysstelsels van Afrika-lande is die resultaat van onderwysontwikkeling wat die kontinuïteitsbeginsel misken en onderwysstelsels nagelaat het wat vandag steeds oor die algemeen gekenmerk word deur:

'n westerse tipe struktuur en inhoud, die verwerping van die inheemse kultuur en lewenswyses, 'n gebrek aan begrip van en derhalwe 'n negering van die mentaliteit, sielkunde, regstelsels, ekonomiese stelsels, etiek, sosiale waardes, taal, godsdien, ens. van Afrika-inwoners, 'n gesplete onderwysstelsel waarvan een deel gerig is op die kind se opleiding vir 'n beroep in die westerse ekonomiese bestel en die ander deel vir die kulturele vorming van die kind (Van Schalkwyk 1981:233-235).

Dit is te betwyfel of 'n **verafrikaniseerde** universiteit die een stel norme of beginsels wat vir alle onderwysstelsels geld, naamlik dit wat opvoedkundig verantwoordbaar is vir hierdie of daardie volk (in hierdie geval die ganse Suid-Afrikaanse bevolking) in hierdie of daardie tydsgewrig (die twintigste, tegnologiese eeu) sal kan handhaaf (vgl. Van Schalkwyk 1981:235). Ten einde genoemde norme of beginsels te handhaaf, sal enige kurrikulumontwerp en -implementering voorsiening moet maak vir al die verskillende bevolkingsgroepe. Dit het westerse lande lank geneem om tot die besef te kom dat kultuur en kultuuruitinge soos onderwysstelsels nie onveranderd, as 'n voltooide produk uitgevoer en afgedwing kan word nie. Kurrikula wat in die samestelling daarvan eksimplaries is van die hele kultuur van die mense vir wie dit bedoel is, sal daarom opvoedkundig verantwoordbaar wees. In die Suid-Afrikaanse situasie sal **afrikaniseringsideale** wat nie met alle westerse kurrikula wil wegdoen nie, maar eerder op bestaande kurrikula wil uitbrei deur onder meer aandag te gee aan Afrika-geskiedenis, -kuns, -musiek en -religie wel opvoedkundig verantwoordbaar wees (vgl. Krüger 1980:16).

Die bestaan van een Afrika-kultuur word soms bevraagteken. In die lig van die eis dat onderwys ingespan moes word vir die bevordering van **afrikaniseringsideale** soos die vestiging en uitbouing van 'n **Afrika-persoonlikheid**, die bevryding van swartmense, die losmaking uit die greep van Europese invloede, die bevordering van die belange van die swartman, die herstel van die swartman se selfrespek en die ontwikkeling van kwaliteite wat benodig word vir selfregering, wil dit voorkom asof die voorstanders van **afrikanisering** inderwaarheid gepoog het om onderwys en veral universiteite te gebruik om eenheid te bevorder en die idee van een Afrika-kultuur te vestig.

6.2 Soewereiniteit in eie kring en die universiteitswese

Opvoedkundiges (vgl. Postma 1987:81-83; Stone 1984:125; Van Schalkwyk 1981:174; Van Loggerenberg & Jooste 1980:89; Verster *et al.* 1982:123) is van mening dat elke samelewingsverband (soos die skool, kerk, staat en ouerhuis) 'n eiesoortige aard en struktuur het en dat elke samelewingsverband 'n eie bestaans- en funksioneringsterrein het waarop geen ander verband mag oortree, oorheers of inmeng nie. Die eie aard van elke samelewingsverband word onder meer bepaal deur elkeen se bepaalde struktuur. Elke samelewingsverband is soewerein in eie kring. Net soos in die geval van die skool, is die universiteit nie bloot 'n verlengstuk van óf die gemeenskap, óf die staat, óf die kerk nie. Die universiteit is 'n samelewingsinstelling met 'n eiesoortige struktuur, kenmerke en outonomie. Tog bestaan geen enkele samelewingsverband in isolasie nie. Die beginsel van universaliteit in eie kring dui vervlegting, samehang en besondere verbintenisse tussen die onderskeie samelewingsverbande aan. Samelewingsverbande vorm 'n organiese gemeenskap, waarin die dienslewering van alle verbande aan mekaar, ingebou is. Daar bestaan 'n fyn balans tussen soewereiniteit in eie kring en universaliteit in eie kring. Daar word teen opvoedkundige norme opgetree wanneer die staat die universiteit oorheers en ter wille van politiek manipuleer (Van Schalkwyk 1981:27).

Voorstanders van **afrikanisering** bevraagteken dikwels die aanspraak van Afrika-universiteite op akademiese vryheid en outonomie op grond daarvan dat hulle staatgesubsideerde, nie privaatsinstellings nie, is en tas sodoende universiteite se soewereiniteit in eie kring aan. 'n Groot aantal Afrika-universiteite se soewereiniteit in eie kring is in die verlede deur hulle onderskeie regerings misken. Sulke universiteite is as instrumente ter bereiking van politieke en sosio-ekonomiese oogmerke gebruik.

6.3 Verankertheid van universiteite in die gemeenskap

Die mens is 'n mens-in-gemeenskap wat onlosmaaklik verbonde is aan sy gemeenskap (Gunter 1979:206-207). Universiteite is een van die middele waaroor die gemeenskap beskik om sy lede vir hulle lewenstaak in en tot voordeel van die gemeenskap voor te berei. Gevolglik het die gemeenskap intense belange en verantwoordelikhede met betrekking tot die onderwys (Van Schalkwyk 1989:15). Sosiale vorming bestaan verder in die eerste plek daarin dat die vermoëns van elke mens tot die beste toe ontwikkel word sodat elkeen sy besondere taak in die samelewing met toewyding en bekwaamheid tot nut van die gemeenskap sal verrig en tweedens dat 'n positiewe verhouding tot die medemens aangekweek sal word (Van Loggerenberg & Jooste 1980:66). Die probleem is egter dat die samelewing so gekompliseerd geraak het dat dit nie 'n eenduidige saak is om te besluit wat die gemeenskap-behoefte is wat verander, behou of opgehef moet word nie (Krüger 1980:123).

Die beginsel dat universiteite die gemeenskapsbehoefte moet weerspieël en akkommodeer, word deurgaans deur voorstanders van **afrikanisering** beklemtoon. Universiteite mag nie ivoortorings of elitistiese instellings wees nie. Hierdie **afrikaniseringseis** is opvoedkundig verantwoordbaar, maar die argumente wat ter ondersteuning van hierdie eis aangebied word (soos dat belastingbetalers as't ware universiteite "besit" omdat hulle dit finansiële gedeeltelik in stand hou) bring die outonomie van universiteite in gedrang en misken die soewereiniteit in eie kring van universiteite. Die geldigheid en opvoedkundige verantwoordbaarheid van hierdie eis kom ook in gedrang wanneer daar gekyk word na wat met "gemeenskap" bedoel word. Dit wil voorkom asof daar hoofsaaklik met "gemeenskap" na swartmense, agtergeblewenes en die derdewêreldkomponent van die bevolking verwys word.

Afrikanisering vereis groter verantwoordelikheid en aanspreeklikheid van universiteite teenoor hulle gemeenskappe. In beginsel is daar geen fout te vind met hierdie ideaal nie. **Afrikanisering** oorbeklemtoon gemeenskapsaanspreeklikheid egter in so 'n mate dat universiteite as in-diens-van die gemeenskap beskou word en Afrika-universiteite se aanspraak op akademiese vryheid en outonomie in twyfel getrek, in sommige gevalle selfs verwerp word. Daar word van universiteite verwag om 'n bydrae te lewer en selfs in totaliteit gerig te wees op die verbetering en opheffing van die gemeenskap wat dit dien. Groot klem word geplaas op die betrokkenheid en inspraak van belastingbetalers in kurrikulumontwerp. Hierdie **afrikaniseringseis** is opvoedkundig nie verantwoordbaar nie.

6.4 Universiteite en opvoedkundige doelstellings

'n Geldige norm vir die onderwysstelsel is dat alles deur opvoedkundige doelstellings gerig moet word. Wanneer dit in 'n stelsel deur enige ander doelstellings, hetsy politieke, sosiaal of ekonomies van aard, gerig word, is dit opvoedkundig onverantwoordbaar (Van Schalkwyk 1981:27).

Afrikaniseringspogings het deur die geskiedenis heen nog altyd politieke ondertone gehad en opvoedkundige ideale is byna deurgaans deur politieke motiewe onderlê. Pogings om universiteite te **afrikaniseer** is gekniehalter deur die verbintenis van **afrikanisering** tot kulturele oorlewing en 'n bevryding van kolonialisme. Die feit dat **afrikanisering** in die meeste Afrika-lande gekoppel is aan die stryd om die verkryging van politieke onafhanklikheid en die beëindiging van sosio-ekonomiese en sielkundige onderdrukking het 'n negatiewe verpolitiserings van die begrip **afrikanisering** in die hand gewerk. Die vestiging van onderwys met 'n prominente Afrika-karakter word nie net gesien as 'n oplossing vir onderwysprobleme nie, maar ook vir sosio-ekonomiese en politieke probleme. Gevolglik word universiteite beskou en gebruik as "hospitale" vir "siek" samelewings.

Enige benaderingswyse ten opsigte van onderwys moet een primêre doel voor oë hê en dit is om die bes-moontlike onderwys aan alle leerders te verskaf. Ten einde dit te kan doen, sal enige benadering tot onderwys (eurosentries of afrosentries) 'n holistiese benadering moet wees wat die bydraes, nie net van blankes en swartes nie, maar van alle rasse wat deel van die samelewing vorm, erken. Een bevooroordeelde siening (byvoorbeeld eurosentrisme) behoort nie vir 'n ander (byvoorbeeld afrosentrisme) verruil te word nie. Enige poging tot **afrikanisering** van universiteite moet dit losmaak van 'n emosionele of 'n politieke aanslag want wanneer **afrikanisering** vanuit so 'n perspektief benader word, kan dit net lei tot sinnelose retoriek. In Suid-Afrika moet **afrikanisering** nie die invloed van die politiek op onderwys verhoog nie, maar eerder teenwerk. 'n **Afrikanisering** van Suid-Afrikaanse universiteite wat gekoppel word aan die sogenaamde "Freedom Struggle" is nie opvoedkundig regverdigbaar nie.

Sommige **afrikaniseringsvoorstelle** staan dus nie ten volle op wetenskaplike voet nie, kom neer op die misbruik van die onderwys vir ideologiese, politieke en sosio-ekonomiese doeleindes en voldoen nie aan die norm vir 'n onderwysstelsel dat alle aspekte daarvan deur opvoedkundige doelstellings gerig moet word nie.

6.5 Universiteite, gelykheid en gelykwaardigheid

Alhoewel mense kwalitatief ongelyk is omdat hulle van mekaar verskil, geniet hulle 'n gelykheid in waardigheid. Hierdie beginsel impliseer dat die basiese regte van alle lede van die universiteitsgemeenskap erken en eerbiedig moet word, dat elke persoon regverdig behandel en nooit as 'n middel tot 'n verskuilde doel gebruik sal word nie. Hierdie beginsel veronderstel ook dat daar teen geen lid van die universiteitsgemeenskap gediskrimineer sal word nie (Gunter 1979:68).

Voorstanders van **afrikanisering** beroep hulle op hierdie beginsel as hulle eis dat daar nie teen Afrikane gediskrimineer moet word nie, dat meer Afrikane tot universiteite toegelaat moet word en dat meer swart akademiese en administratiewe personeel aangestel moet word. Hierdie eis blyk legitiem te wees. Die wyses waarop daar soms uitvoering aan hierdie **afrikaniseringseis** gegee word (soos onder meer RA, kwota- en reserveringstelsels), is egter dikwels strydig met genoemde beginsel en in wese diskriminerend van aard.

6.6 Universiteite, universaliteit en individualiteit

Die universaliteit van die mens verskaf aan die onderwysstelsel sy moontlikhede en sy grense. Die eiesoortigheid van die mens as mens gee aan die onderwysstelsel 'n bepaalde struktuur en doel. Die mens is egter ook 'n individu, 'n besondere mens. Die onderwysstelsel moet kragtens die grondtrek van universaliteit en individualiteit van die mens voorsiening maak vir die ontsluiting van die universele sowel as die individuele hoedanighede van die leerder as mens (Van Schalkwyk 1981:45-46). Universiteite gee byvoorbeeld erkenning aan hierdie grondtrek deur nie net vir algemene nie maar ook vir gespesialiseerde studierigtings voorsiening te maak.

Afrikanisering beklemtoon dikwels die algemene ten koste van die spesifieke en misken so die student se individuele hoedanigheid.

In die inleidingsparagraaf van hierdie hoofstuk het die navorser onderneem om moontlike redes waarom **verafrikaniseerde** universiteite, in lande waar 'n **afrikaniseringsbeleid** al vir baie jare gevolg word nog nie 'n realiteit is nie, aan te voer.

7 Moontlike redes waarom 'n verafrikaniseerde universiteit nog nie 'n realiteit is nie

Universiteite in Afrika kon, ten spyte van deurlopende **afrikaniseringspogings en -oproepe** nog nie daarin kon slaag om totaal te **verafrikaniseer** nie. Redes wat hiervoor aangevoer kan word, is onder meer die

volgende:

- Dit wil voorkom asof **afrikanisering** eerder 'n ideaal van enkelinge (politieke leiers, swart nasionaliste) as 'n ideaal van 'n breë bevolking is.
- Daar word aangevoer dat 'n stigma (as gevolg van kolonialisme en apartheid en die gepaardgaande miskenning van die waarde van Afrikane) aan universiteite in Afrika kleef en dat die beste studente daarom steeds in die buiteland aan westerse universiteite gaan studeer, dààr ten opsigte van kulturele, maar ook akademiese gebruike en praktyke verwesters en dan **afrikanisering** teenwerk.
- **Afrikanisering** is belemmer en vertraag deur onder meer 'n onbeheersde bevolkingsaanwas, hongersnood, politieke onrus, lae ekonomiese groei, inflasie en die afwesigheid van 'n tradisie van pligsgetroue arbeid.
- Die sukses al dan nie van 'n **afrikanisering** van universiteite hang grootliks af van die beskikbaarheid van fondse en ander (buitelandse) hulp.
- **Afrikaniseringsideale en -pogings** is gekniehalter deur 'n miskenning van die Afrika-werklikheid. Afrika is 'n kontinent en Suid-Afrika 'n land van vele kontraste en wanbalans. Daar is 'n wanbalans tussen die plattelanders en stedelinge, tussen welvarendheid en armoede, tussen 'n selfonderhoudende en uitvoereconomie. Tóg wil dit voorkom asof **afrikaniseringsideale en -pogings** slegs een deel van hierdie werklikheid beklemtoon het.

8 Ten slotte

Dit wil voorkom asof sekere aspekte van **afrikanisering** nie opvoedkundig verantwoordbaar is nie en dat 'n **afrikaniseringstrategie** nie sonder meer in die onderwys en universiteite in besonder geïmplementeer kan word nie. Daar sal nog baie dieper besin en meer navorsing oor **afrikanisering** gedoen moet word, alvorens dit kan gebeur. Daar kan (en moet) byvoorbeeld aandag geskenk word aan onder meer die invloed en implikasies van **afrikanisering** vir universiteitstandaarde, die haalbaarheid en/of werkbaarheid al dan nie van 'n **afrikanisering** van universiteite in multikulturele samelewings, die invloed van 'n "oop" toelatingsbeleid vir universiteite op die aard en wese van universiteite, die personeelsamestelling van Afrika-universiteite voor en na **afrikaniseringspogings** en die mate waarin **afrikanisering** deur die breë samelewings in verskillende Afrika-lande voorgestaan of teengestaan is en word.

Bronnelys

Bronnelys

Aanloop tot nuwe regeringsbeleid: universiteite moet verswart. 1989. **Die Afrikaner**, 19(923),15 Februarie:1.

Abalu, G.O.I. 1985. The university as an instrument for achieving national objectives. *In* Associations of Commonwealth Universities (ACU). 1985. **Roles and responsibilities**. Seminar papers presented during the 1985 meeting of the ACU Council. London: ACU:69-77.

Academic freedom - what does it mean. 1993. **Bulletin**, 5(5),June:1-2, 5.

Academics organise. 1989. **South African Labour Bulletin**, 14(5),November:80-84.

Adam, H. 1971(a). **South Africa: sociological perspectives**. London: Oxford University Press.

Adam, K. 1971(b). Dialectic of higher education for the colonized: the case of non-white universities in South-Africa. *In* Adam, H. 1971(a). **South Africa: sociological perspectives**. London: Oxford University Press:197-213.

Adam, H. 1973. The rise of Black Consciousness in South Africa. **Race**, 15(2),October:149-165.

Adam, H. & Moodley, K. 1992. **South Africa without Apartheid: dismantling racial domination**. Pinelands, South Africa: Maskew Miller Longman.

Adam, H. & Moodley, K. 1993. **The opening of the Apartheid mind: options for the new South Africa**. Berkley: University of California Press.

Adams, B.N. 1972. Africanisation and academic imperialism: a case study in planned change and inertia. **East Africa Journal**, 9(5),May:23-28.

Adams, S.C. 1960. Education and independence, iv: Nigeria: where education has not kept pace with politics. **Phi Delta Kappan**, January:162-168.

Adesola, A.O. 1985. Opening ceremony. *In* Associations of Commonwealth Universities (ACU). 1985. **Roles and responsibilities**. Seminar papers presented during the 1985 meeting of the ACU Council. London: ACU:9-14.

Adey, A.D. 1988. **South African university education: the academic elite and a failure of promise?** Pretoria: University of South Africa.

Advisory Committee. 1933. Report of the sub-committee appointed to consider the educational policy underlying paragraph 19 of the report of the conference of directors of education of Kenya, Tanganyika, Uganda and Zanzibar, held at Zanzibar in June 1932. (A.C.E.C. 44/33) Chairman: James Currie. December 1933. *In* Ashby, E. 1966. **Universities: British, Indian, African: a study in the ecology of Higher Education**. London: Weidenfeld & Nicolson:476-480.

Advisory Committee. 1943. Report of the sub-committee on higher education. (Misc. no. 507). Chairman: Channon. 15 May 1943. *In* Ashby, E. 1966. **Universities: British, Indian, African: a study in the ecology of Higher Education**. London: Weidenfeld & Nicolson:503-513.

Africa-expertise offered: Tuks looking beyond Limpopo. 1989. **The Citizen**, 14 September:8.

Africa is basic to Nusas today. 1978. **Daily Dispatch**, 7 November:14.

Africanise or perish - Makgoba. 1996. **The Citizen**, 18 April:19.

African National Congress *kyk* ANC.

African universities facing crisis. 1993. **UNISA News**, January/March:1.

Aidoo, A.A. 1977. Support for emerging universities. The African case: problems and prospects. *In* Bailey, S.K. (ed.) 1977. **Higher education in the world community**. Washington: American council on education:12-17.

Ajayi, J.F. Ade. 1973. Towards an African academic community. *In* Yesufu, T. M. 1973. **Creating the African University**. Ibadan: Oxford University Press:11-20.

Ajayi, J.F. Ade. 1988. **The American factor in the development of higher education in Africa**. (James Smoot Coleman Memorial Papers Series). Los Angeles: African Studies Center, University of California.

Akpan, E. 1980. Africa in the development of Black-American nationalism. *In* Asante, M.K. & Vand, A.S. 1980. **Contemporary Black thought**. California, Beverley Hills: Sage Publications:225-231.

Altbach, P.G. 1987. **Higher education in the third world**. New York: Advent Books.

ANC wil dit navolg: Beethoven was glo 'n Swarte. 1991. **Die Afrikaner**, 21(1044), 14 Augustus:13.

ANC. 1994. A policy framework for Education and Training. A draft for discussion purposes only. Education Department ANC.

Andrian, C.F. 1964. Democracy and socialism: ideologies of African leaders. In Apter, D.E. (ed). 1964. **Ideology and discontent**. London: The Free Press of Glencoe:155-205.

Anim, N.O. 1991. Relevant education: the African context. (Address delivered at the Congress of the Education Association of South Africa. University of Port Elizabeth. 16-28 January 1991.)

Apter, D.E. (ed). 1964. **Ideology and discontent**. London: The Free Press of Glencoe.

Arnold, M. (ed.) 1979. **Steve Biko. Black Consciousness in South Africa**. New York: Vintage Books.

Asante, M.K. & Vand, A.S. 1980. **Contemporary Black thought**. California, Beverley Hills: Sage Publications.

Asante, M.K. 1991. **Afrocentricity**. Trenton, New Jersey: African World Press.

Asante, M.K. 1992. Learning about Africa. **Executive Educator**, 1 September:21-23.

Ashby, E. 1961. **Patterns of universities in Non-European societies**. London: University of London.

Ashby, E. 1962. The functions of West African universities. *In* International Seminar. 1962. The West African intellectual community (Papers and discussions of an international seminar on inter-university co-operation in West Africa, held in Freetown, Sierra Leone, 11-16 December 1961.) Ibadan, Nigerië: Ibadan University Press:48-57.

Ashby, E. 1962/63. Universities under siege. **Minerva**, 1:18-29.

Ashby, E. 1964. **African universities and Western tradition**. London: Oxford University Press.

Ashby, E. 1965. Some problems of universities in new countries of the British Commonwealth. **Comparative Education**, 2(1):1-10.

Ashby, E. & Anderson, M. 1965-66. Autonomy and academic freedom in Britain and in English-speaking countries in Tropical Africa. **Minerva**, 4:333-364.

- Ashby, E. 1966. **Universities: British, Indian, African: a study in the ecology of Higher Education.** London: Weidenfeld & Nicolson.
- Ashley, M. 1980. **Education towards an open society.** Inaugural lecture 8 October 1980. New Series no.66. Cape Town: UCT.
- Ashley, M. 1985. Tradition, skills and equality. (Address delivered during the Kenton Conference held at Paddagat between 25-28 October 1985.)
- Askin, S. 1987. African universities hear urgent calls for research to fight famine, poverty. **The Chronicle of Higher Education**, 33,January:33, 36.
- Associations of Commonwealth Universities (ACU). 1985. **Roles and responsibilities.** Seminar papers presented during the 1985 meeting of the ACU Council. London: ACU.
- Atkinson, N. 1978. Teaching South Africans: a history of educational policy in South Africa. Rhodesia: University of Rhodesia Faculty of Education.
- Autonomy creates pride. 1993. **CSD Bulletin**, 5(5),June:8.
- Azikiwe, N. 1961. **Zik: a selection from the speeches of Nmandi Azikiwe.** Cambridge: University Press.
- Azikiwe, N. 1968. **Renascent Africa.** London: Frank Cass & Co. Ltd.
- Azikiwe, N. 1970. **My Odyssey: an autobiography.** London: C. Hurst & Company.
- Badat, S. 1989. The structure of Black tertiary education in South Africa, 1976-1983: implications for student mobilisation, organisation and collective action. *In* RESA. 1989. RESA Conference Report on: Economic change, social conflict and education in Apartheid South Africa:1-23.
- Badat, S. 1991. The expansion of black tertiary education 1977-90: reform and contradiction. *In* Unterhalter, E., Wolpe, H., Botha, T., Badat, S., Dlamini, T. & Khotseng, B. (ed.) 1991. **Apartheid education and popular struggles.** Johannesburg: Ravan Press:73-94.
- Badat, S., Barends, S. & Wolpe, H. 1993. The post-secondary education system: towards policy formulation for equality and development. Belville: Education Policy Unit, University Western Cape.

- Badat, S., Barron, F., Fisher, G., Pillay, P. & Wolpe, H. 1994. Differentiation and disadvantage: the historically Black universities in South Africa. (Report to the Desmond Tutu Educational Trust: a joint project of the University of Western Cape and NECC.) Belville: Education Policy Unit, University of Western Cape.
- Bailey, S.K. (ed.) 1977. **Higher education in the world community**. Washington: American council on education.
- Ball, S.J. 1983. Imperialism, social control and the colonial curriculum in Africa. **Journal of Curriculum Studies**, 15(3):237-263.
- Ballantine, D.S. 1977. Goals for international support of emerging universities. *In* Bailey, S.K. 1977. **Higher education in the world community**. Washington: American Council on education:17-29.
- Banya, K. 1993. Illiteracy, colonial legacy and education: the case of modern Sierra Leone. **Comparative Education**, 29(2):159-169.
- Barber, S. 1996. Feel-good History. **Sunday Times**, 25 February:14.
- Barnard, S.S. 1980. **Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde as wetenskap**. Durban: Butterworth.
- Barnard, S.S. 1984. **Inleiding tot die Vergelykende Opvoedkunde**. Durban: Butterworths.
- Bartlett, R. 1989. Academic boycott may bring africanisation. **Business Day**, 30 January:5.
- Beale, M.A. 1994. Apartheid and university education, 1948-1959. (Master of Arts. University of the Witwatersrand: Johannesburg).
- Beard, T.V.R. 1972. Background to student activities at the University College of Fort Hare. *In* Van Der Merwe, H. W. & Welsh, D. (ed.) 1972. **Student perspectives on South Africa**. Cape Town: David Philip:156-173.
- Behr, A.L. 1984. **New perspectives in South African education: a review of education in South Africa, 1652-1984**. Durban: Butterworths.
- Behr, A.L. 1988. **Education in South Africa: origins, issues and trends, 1652-1988**. Pretoria: Acadamica.

- Bengu, S.M.E. 1996. Sibusiso Bengu strikes back. **The Sunday Independent Higher Education Review**, 7 June:3.
- Bergh, O.M. 1987. Ontwikkeling van universiteite met besondere verwysing na die organisatoriese reëlins van swart universiteite in Suid-Afrika. (Ph.D. Universiteit Port Elizabeth: Port Elizabeth).
- Berman, E.H. 1970. **Education in Africa and America: a history of the Phelps-Stokes Fund, 1911-1945**. (Ed.D. Columbia University).
- Bethlehem, L. 1992. Race, gender and academic staff: is affirmative action necessary in South African universities? **UDUSA News**, January:1-2.
- Beware of destroying universities through 'transformation'. 1994. **Bulletin**, May/June:3.
- Bible. Authorized King James version. 1967. **The holy Bible: containing Old and New Testaments**. New York: Oxford University Press.
- Biko, S. 1972. White racism and black consciousness. *In* Van Der Merwe, H. W. & Welsh, D. (ed.) 1972. **Student perspectives on South Africa**. Cape Town: David Philip Publisher:190-202.
- Biko, S. 1988. **I write what I like**. Edited by Stubbs, A. Introduction by Pityana, N.B. London: Penguin Books.
- Biobaku, S. 1962-63. African Studies in an African university. **Minerva**, 1:285-302.
- Bishop, G. 1989. **Alternative strategies for education**. London: Macmillan Publishers.
- Blatchford, M.F. 1995. Against Africanization. **Bulletin**, March:13, 16.
- Blyden, E.W. 1872(a). The West African university: between Edward Blyden and William Grant, Member of the Legislative Council of Sierra Leone, Freetown. May 22nd 1872. *In* Lynch, H.R. 1971(a). **Black spokesman: selected published writings of Edward Wilmot Blyden**. New York: Frank Cass & Co. Ltd:223-225.
- Blyden, E.W. 1872(b). The West African university: correspondence between Edward Blyden and J. Pope Hennessy, C.M.G., administrator-in-chief of the West Africa settlements. Freetown. *In* Ashby, E. 1966. **Universities: British, Indian, African: a study in the ecology of Higher Education**. London: Weidenfeld & Nicolson:454-455.

- Blyden, E.W. 1881. The aims and methods of a liberal education for Africans. (Inaugural address delivered by Edward Wilmot Blyden, president of the Liberia College, January 5, 1881. Cambridge Mass., 1882.) *In* Lynch, H.R. 1971(a). **Black spokesman: selected published writings of Edward Wilmot Blyden**. New York: Frank Cass & Co. Ltd:231-245.
- Blyden, E.W. 1896. The Lagos Training College and Industrial Institute, Lagos. Correspondence between Edward Blyden and Governor Gilbert T. Carter, Department of Native Affairs. May - June 1896. *In* Lynch, H.R. 1971. **Black spokesman: selected published writings of Edward Wilmot Blyden**. New York: Frank Cass & Co. Ltd:253-264.
- Blyden, E.W. 1899. Correspondence between Edward Blyden and Captain G.C. Denton, acting governor of Sierra Leone, Lagos. 10 April 1899. *In* Lynch, H.R. 1978. **Selected letters of Edward Wilmot Blyden**. New York: Kraus Thomson Organization Ltd:449-458.
- Blyden, E.W. 1900. The role of Liberia College and higher education in Liberia. (Address delivered on the occasion of the inauguration of the College's president-elect, Arthur G.W. Gibson. 21 February 1900. *In* Livingston, T.W. 1975. **Education and race: a biography of Edward Wilmot Blyden**. San Francisco: Glendessary Press:150.
- Booyse, J.J. 1992. 'n Histories-opvoedkundige beskrywing en evaluering van die ontstaan, ontwikkeling en grondslae van "People's Education". (D. Ed. Universiteit van Suid-Afrika: Pretoria.)
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. **Educational research: an introduction**. New York: Longman.
- Boshoff, J.L. 1970. The university in Africa. (Inaugural lecture on the assumption of the Rectorship of the University of the North). Publikasies van die Universiteit van die Noorde, reeks C, no. 16.
- Botha, D.J.J. 1988. Dedicated teaching is the way to world standards. **Business Day**, 11 October:8.
- Boulle, L.J. 1988. Affirmative action and educational opportunity. Critical choices for South African society. **Institute for the study of Public Policy**, (6), June:3-9.
- Bozzoli, B. 1995. How to keep the 'high' in SA's higher education. **Business Day**, 6 September:12.
- Branford, J. 1995. A danger to education. **Sunday Times**, July:19.
- Bray, W. 1993. The legal status of the South African university. (Doctor of Laws. University of South Africa: Pretoria).

- Brewer, J.D. 1986. Black protest in South Africa's crisis: a comment on Legassick. **African Affairs**, 85(339), April: 283-294.
- Brownfeld, A.C. 1991. US 'scholars' rewrite the textbooks: Ice people vs Sun people. **The Aida Parker Newsletter**, (146), September/October: 18.
- Brutal analysis bodes ill for fledgling SA democracy: liberal universities verging on collapse. 1995. **Eastern Province Herald**, 151(7), 10 January: 4.
- Bude, U. 1983. The adaptation concept in British colonial education. **Comparative Education**, 19(3): 341-355.
- Bunsee, B. 1996. The case for Africanism. **Sunday Times**, 17 November: 22.
- Burchell, D.E. 1976. African higher education and the establishment of The South African Native College, Fort Hare. **South African History Journal**, November: 60-83.
- Burchell, D.E. 1982. A pioneer in African higher education: the South African Native College, Fort Hare, during the formative years. **South African Journal of Education**, 2(1/2): 19-23.
- Burchell, D.E. 1985. Ferment and change at the university college of Fort Hare: the events leading to the Fort Hare Transfer Act of 1959. **South African Journal of Education**, 5(1), February: 28-34.
- Burchell, D.E. 1988. The pursuit of relevance within a conservative context: the University College of Fort Hare to 1960. **Con-Text**, (1): 45-66.
- Burchell, D.E. 1991. Alexander Kerr of the University College of Fort Hare: South African liberalism and the domestication of an African intelligentsia. **Acta Academica**, 23(2), May: 1-33.
- Burger, W.P. 1992. Standaardhandhawing deur die legitimering van beroepsopleiding in samewerking met die privaatsektor. *In* OVSA-kongres. 1992. Standaarde vir 'n nuwe onderwysbestel (32ste: Universiteit van die Oranje Vrystaat): 146-167.
- Burns, D.G. 1965. **African education: an introductory survey of education in Commonwealth countries**. London: Oxford University Press.
- Busia, K.A. 1964. **Purposeful education for Africa**. London: Mouton & Co.

- Buthelezi, M.G. 1987. Tertiary education in South Africa: expectations and challenges of tomorrow. Perspectives from the community. Address delivered during a conference on Excellence in Tertiary education institutions, August 1987. **Didaskalia, Bulletin for lecturers**, 10(1), November:2-13.
- Butterfield, P.H. 1983. South African universities for Black, Coloured and Asian students. **New Education**, 5(1):33-43.
- Caldwell, O.J. 1960. Education for Africanization. **Phi Delta Kappan**, January:143-147.
- Cambridge Conference. 1953. Record of the conference proceedings. *In* Nuffield Foundation. 1953. **African Education: a study of educational policy and practice in British Tropical Africa**. London: Charles Batey, printer to the Oxford University Press:142-183.
- Campbell, C. 1995. Universities face uniform syllabus shock. **The Cape Times**, 27 June:1.
- Campus violence. 1993. **Financial Mail**, 129,(9), 27 August:27-28.
- Carpenter, G.W. 1960. African education and the Christian missions. **Phi Delta Kappan**, January:191-195.
- Carlise, R. 1975. **The roots of black nationalism**. New York: Kennikat Press, National University Publications.
- Carr, C.B. 1975. The Black Consciousness Movement in South Africa and Namibia. **Objective: Justice**, 7(3), July - September:17-23.
- Carr-Saunders, A.M. 1961. **New universities overseas**. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Cartey, W. & Kilson, M. (ed.) 1970. **The African Reader: Independent Africa**. New York: Vintage Books.
- Carter, G.M. 1971. African concepts of nationalism in South Africa. *In* Adam, H. 1971(a). **South Africa: sociological perspectives**. London: Oxford University Press:103-120.
- Casaburri, I. 1992. Tertiary institutions and the process of gendering. *In* Taylor, C.A. (ed.) 1992. **Tertiary education in a changing South Africa**. (Paper presented at a conference held at the University of Port Elizabeth on 10 and 11 April 1992.) Port Elizabeth: University of Port Elizabeth:11-17.

- Chabane, P. 1980. Designing universities beyond apartheid. **South African Outlook**, 110(1314):184-187.
- Chanaiwa, D. 1980(a). African humanism in Southern Africa: the utopian, traditionalist, and colonialist worlds of mission-educated elites. *In* Mugomba, A.T. & Nyaggah, M. 1980. **Independence without freedom: the political economy of colonial education in Southern Africa**. California: ABC-Clio:9-39.
- Chanaiwa, D. 1980(b). The political economy of colonial education in Southern Africa: summaries and conclusions. *In* Mugomba, A.T. & Nyaggah, M. 1980. **Independence without freedom: the political economy of colonial education in Southern Africa**. California: ABC-Clio:227-241.
- Channon Report. *kyk* Advisory Committee 1943.
- Charney, C. 1986. Thinking of revolution: the new South African intelligensia. **Monthly Review**, 38,December:10-19.
- Chetty, D., Chisholm, Z., Mkwanazi, S., Motala, S. & Tikly, L. 1993. Competing strategies: the NP and NEPI options. **Indicator**, 10(2),Autumn:49-54.
- Chileshe, J.H. 1992. **Nothing wrong with Africa, except ...**, revised second edition. Jangpura, New Dehi: Vikas Publishing House.
- Chinweizu, Jemie, O., Madubuike, I. 1983. **Toward the decolonization of African literature**. Washington, D.C.: Howard University Press.
- Chinweizu. 1988. **Voices from twentieth-century Africa**. (Selected with an introduction by Chinweizu). London: Faber & Faber:xvii-xl.
- Claassen, J.C. 1993. Affirmative action and its possible implementation in the South African education system. (Referaat gelewer tydens die 33ste Kongres van OVSA gehou op 13-15 Januarie 1993 by die Universiteit van Pretoria. Red. M. Dreckmeyer):51-66.
- Clark, L. 1991. **Through African eyes. Volume 1: The past - the road to independence**. New York: A Cite Book.
- Cloete, N. 1993. NEPI report proposes widespread changes. **CSD/SWO Bulletin**, 5(1):3.
- Cluver, G. 1996. Wat is die toekoms van Afrikaans aan Unisa? **UNISA Nuus**, Mei-Julie:5.

- Coetzee, J. 1989. Almal is welkom op kampus. **Die Transvaler**, 13 Februarie:6.
- Coetzee, J. C. 1963. **Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde**. Johannesburg: Voortrekkerpers.
- Coleman, J.S. 1984. The idea of the developmental university. *In* Hetland, A. (ed.) 1984. **Universities and national development**. Stockholm: Almqvist & Wiksell International:85-105.
- Coleman, J.S. 1994. Nationalism and development in Africa: selected essays. (edited by Richard, L. Sklar). Berkeley: University of California Press.
- Coleman, J.S. & Court D. 1993. **University development in the third world: the Rockefeller Foundation experience**. Oxford: Pergamon Press.
- Combrink, J.G.H. 1981. Afrikaans in Afrika. *In* Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns. 1981. Bundel van referate gelewer gedurende die 1981-jaarvergadering rondom die tema: Suid-Afrika in Afrika-verband. Pretoria: Heer Drukkers:1-11.
- Constitution of CAS. 1984. *kyk* University of Cape Town.
- Cooksey, B. 1993. Afrocentricity: will this new approach to education provide the answers to a system plagued with inequalities? **Journal of Law and Education**, 22,Winter:127-133.
- Coombe, T. 1991. A consultation on higher education in Africa: a report to the Ford Foundation and the Rockefeller Foundation. London: University of London.
- Court, D. 1994. The university as an equity system: experiences in post-independence Africa and the role of external assistance agencies. *In* Kaplan, B. (ed.) 1994. **Changing by degrees? Equity issues in South African tertiary education**. Cape Town: UCT Press:47-73.
- Cousins, H.T. 1899. **From Kafir kraal to pulpit: the story of Tiyo Soga first ordained preacher of the Kafir race**. London: S.W. Partridge & Co.
- Couzens, T. 1985. **The new African: a study of the life and work of H I E Dhlomo**. Johannesburg: Ravan Press.
- Cowan, L.G., O'Connell, J. & Scanlon, D.G. 1965. **Education and nation-building in Africa**. New York: Frederick A. Praeger Publishers.

- Cranford Pratt, R. 1965. African universities and western tradition - some East African reflections. **The Journal of Modern African Studies**, 3(3),October:421-428.
- Crewe, A. 1971. SASO and Black Consciousness in South Africa. **Reality**, 3(40),September:8-13.
- Crouse, C.F. 1987. Betree die universiteitswese in die RSA 'n nuwe fase? **Aambeeld**, 15(4),November:4-7.
- Cullinan, K. 1995. Scrambling for crumbs. **Democracy in Action**, 9(5),1 September:14.
- Cummings, R.J. 1986. Africa between the ages. (Presidential address delivered at the 28th Annual Meeting of the African Studies Association, November 24, 1985, New Orleans.) **African Studies Review**, 29(2),September:126.
- Currie Report *kyk* Advisory Committee. 1933.
- Da Costa, Y. & Meerkotter, D. 1992. Decolonialisation of education in South Africa. **South African Journal of Higher Education**, 6(2):81-86.
- Darko, S.F. 1985. An historical inquiry into the development of higher education in Ghana, 1948-1984: a study of the major factors that have controlled and inhibited the development of the universities of Ghana. (Ph.D. North Texas State University).
- Dave, A. 1988. **Africanisation and the English language universities**. Cape Town: Centre for African studies, UCT.
- Davidson, B. 1994. **The search for Africa**. London: James Currey.
- Davies, R., O'Meara, D., Dlamini, S. 1988. **The struggle for South Africa: a reference guide to movements, organisations and institutions**. London: Zed Books Ltd.
- Davis, E. 1972. **Bantu education and the education of Africans in South Africa**. Athens: Ohio University.
- De Clercq, F. 1991. Black universities as contested terrains: the politics of progressive engagement. **Perspectives in Education**, 12(2),Winter:49-64.
- Decline of academic freedom in Africa causes concern. 1994. **CSD Bulletin**, February:19.

- Degenaar, J. 1989. Die universiteit in 'n veranderende Suider-Afrika. (Programrede gelewer tydens 'n konferensie met dieselfde titel in Julie 1989 by die Universiteit van Pretoria.) IDASA Occasional Papers, nr. 20.
- De Lange, J.P. 1981. *kyk* RGN. 1981.
- De Lange, J.P. 1992. The role of research in the relevant provision of education in South Africa: lessons from the past and priorities for the future. *In* Southern African Conference on relevant education. Pretoria: HSRC, 27-28 October 1992:4-12.
- Delany, M.R. 1971. A project for an expedition of adventure to the Eastern Coast of Africa. *In* Uya, O.E. 1971. **Black brotherhood: afro-americans and Africa**. Massachusetts: D.C. Heath and Company:71-82.
- Denial from NUSAS. 1978. **Eastern Province Herald**, 134(48), 27 February:2.
- Departement van Nasionale Opvoeding. 1992. Onderwysvernuwingstrategie (OVS). Pretoria: DNO.
- De Wet, J.J. 1967. Aspects of education In Africa. *In* Duminy, P.A. (ed.) 1967. **Trends and challenges in the education of the South African Bantu**. Pretoria: J.L. van Schaik in collaboration with Fort Hare University Press:41-53.
- Dhlomo, O.D. 1982. University goals in relation to staffing and administration. *In* Thembela, A.J. (ed.) 1982. A university on African soil- towards a definition of goals. (Proceedings of a symposium held on 7-9 September 1981 at the University of Zululand, KwaDlangezwa.) KwaDlangezwa: University of Zululand:56-70.
- Dick, A.L. 1996. "Re-visioning" Africanisation. **Progressio**, 18(1):32-39.
- Dickson, K.B. 1973. The university of Ghana: aspects of the idea of an African university. *In* Yesufu, T. M. 1973. **Creating the African University**. Ibadan: Oxford University Press:102-115.
- Die afrikanisering van ons universiteite. 1991. **De Arte**, September:2.
- DNO *kyk* Departement van Nasionale Opvoeding. 1992.

- Domingo, V.A. 1987. Education in Azania: building a new society. (Paper presented at Symposium II - After Apartheid, what? Held at the University of Pittsburg on 6 March 1987.) Bridgewater: Bridgewater State College.
- Dowling, D.S. 1992. In defence of affirmative action: appointments and admissions. **South African Journal of Higher Education**, 6(2):76-80.
- Dreijmanis, J. 1988. **The role of the South African government in tertiary education**. Johannesburg: SAIRR.
- Dreyer, H.J. 1982. The university in a developing society. **Koers**, 47(1):45-54.
- D'Souza, H. 1975. External influences on the development of educational policy in British Tropical Africa from 1923 to 1939. **The African Studies Review**, 18(2),September:35-44.
- Dubbey, J.M. 1989. The university in a developing country. **Higher Education Policy**, 2(3),September:41-43.
- Dubow, S. 1993. Race, civilisation and culture: the elaboration of segregationist discourse in the inter-war years. *In* Marks, S. & Trapido, S. (ed.) 1993. **The politics of race, class & nationalism in twentieth century South Africa**. London: Longman:71-94.
- Duminy, P.A. (ed.) 1967. **Trends and challenges in the education of the South African Bantu**. Pretoria: J.L. van Schaik in collaboration with Fort Hare University Press.
- Dumont, R. 1973. University aotonomy and rural development in Africa. (The fourteenth T.B. Davie Memorial Lecture delivered in the University of Cape Town on 10 August 1973.)
- Dunn, F. 1993. The educational philosophies of Washington, DuBois, and Houston: laying the foundations for Afrocentrism and multiculturalism. **Journal of Negro Education**, 62,Winter:24-34.
- Du Plessis, S.J.P. 1987. Derde wêrelduniversiteite vir 'n Derde wêreldland. (Referaat gelewer by die 25ste Kongres van OVSA gehou op 21-23 Januarie 1987 by die Universiteit van Durban-Westville. Editor: A.L. Behr.) Pretoria: OVSA:19-28.
- Education. 1990. **The Natal Witness**, 145(36824), 25 July:10.
- Education: SA higher education at a crossroads. 1994. **Bulletin**, 1(3),April/May:6-8.

Eiselenverslag. 1951. *kyk Suid-Afrika* (Unie). Kommissie van Onderzoek na Naturelle-onderwys.

Eiselen, W.W.M. 1955. Europeans must take interest in education of Bantu. **Rand Daily Mail**, 9, July:2.

Elmandjra, M. 1986. The Africanization of Africa. **Futures**, 18(2),April:222-229.

Eluwa, G.I.C. 1971. Background to the emergence of the National Congress of West Africa. **African Studies Review**, 14(2),September 1971:205-215.

Emmerson, D.K. 1968. **Students and politics in developing nations**. London: Pall Mall Press.

Ensiklopedie van die wêreld. 1973. S.v. 'Freetown', 'Hermeneutiek', 'negritude', 'Nuffield', 'Pan-Afrikanisme', 'slawerny'. Stellenbosch: CF Albertyn Bpk.

Enslin, P. 1988. Review essay: the state of pedagogics. **Perspectives in Education**, 10(1):67-74.

Erlmann, V. 1983. Apartheid, African nationalism and culture - the case of traditional African music in Black education in South Africa. **Perspectives in Education**, 7(2),October:131-154.

Etherington, N. 1976. Mission station melting pots as a factor in the rise of South African nationalism. **The International Journal of African Historical Studies**, 9(4):592-605.

Fafunwa, A.B. 1967. **New perspectives in African education**. Lagos: Macmillan & Co (Nigeria) Ltd.

Fafunwa, A.B. 1971. **A history of Nigerian higher education**. Lagos: Macmillan & Co (Nigeria) Ltd.

Fafunwa, A.B. 1973. The University of Ife, Nigeria. *In* Yesufu, T. M. 1973. **Creating the African University**. Ibadan: Oxford University Press:116-130.

Fafunwa, A.B. 1974. **History of education in Nigeria**. London: George Allen & Unwin Ltd.

Fafunwa, A.B. & Aisiku, J.U. 1982. Education in Africa: a comparative survey. London: George Allen & Unwin.

Fajana, A. & Anjorin, A.O. 1979. From Colony to Sovereign State: an introduction to the history of East Africa since 1900. Middlesex: Thomas Nelson and Sons Ltd.

Farquharson, M. 1990. Universities need change. **Bulletin**, 2(4),May:1, 3.

- Fatton, R. Jr. 1981. Class and nationalism in South Africa: a study in the radicalization of Black politics (1952-1976). (D.Ph. University of Notre Dame).
- Fatton, R. Jr. 1986. **Black consciousness in South Africa: the dialectics of ideological resistance to white supremacy**. New York: State University Press.
- Feit, E. 1972. Generational conflict and African nationalism in South Africa: the African National Congress, 1949-1959. **The International Journal of African Historical Studies**, 5(2):181-202.
- File, J. 1986. The politics of excellence: university education in the South African context. **Social Dynamics**, 12(1):26-42.
- Focus. 1996. TV-program Focus: discussion about the concepts Africanisation, Afrocentrism and Eurocentrism. 16 July 1996. Presenter: Max du Preez. Guests: Dr. Makaziwe Mandela (Affirmative Action Advisor: Wits) and David Phillips (Public relations: Wits).
- Fort Hare. 1955. Report of the Fort Hare Commission. (Chairman: J.P. Duminy.) University College of Fort Hare: Lovedale Press.
- Fort Hare. 1961. **A short pictorial history of the University College of Fort Hare 1916-1959**, edited by H.R. Burrows, A. Kerr & Z.K. Matthews. Cape Province: Lovedale Press.
- Fourie, C. 1992. 'n Sterker Afrika-karakter by Medunsa bepleit. **Beeld**, 3 September:4.
- Fourie, M. 1994. The conflict of values in higher education in South Africa. *In* SAARDHE, 1:275-283.
- Frantz, C. 1960. The African personality: myth and reality. **Journal of Human Relations**, 8, Spring/Summer:455-464.
- Frederikse, J. 1990. **The unbreakable thread: non-racialism in South Africa**. Johannesburg: Ravan Press.
- Fresen, J. 1993. Affirmative action. **South African Journal of Higher Education**, 7(3):7-10.
- Friedman, H. & Friedman, H. 1983. South Africa. **Integrated education**, 20(6), November/ December:32-35.
- Fuller, T. 1975. Synthesizing African history: review essay. **Journal of African Studies**, 2(1), Spring:118-129.

Fyfe, C. 1962. **A history of Sierra Leone**. London: Oxford University Press.

Fyfe, C. 1979. **A short history of Sierra Leone**. London: Longman.

Fyle, C.M. 1986. African culture and higher education: the Sierra Leone situation. **Africana Research Bulletin**, 15(2), June:3-19.

Gamage, D.T. 1987. Vicissitudes in the administration of higher education in a Third World Country: four decades - seven reforms. **Journal of Educational Administration and History**, 19(1), January:47-61.

Gerhart, G.M. 1979. **Black power in South Africa: the evolution of an ideology**. Berkley: University of California Press.

Gerwel, J. 1993. CUP head queries Nat approach - demands education forum: Don't try it on your own! **Academic Standard**, 2(2), February:1, 5.

Gibson, N. 1988. Black Consciousness 1977-1987; the dialectics of liberation in South Africa. **Africa Today**, 35(1), 1st Quarter, July:5-26.

Gocking, R. 1993. Afrocentricity: implications for South Africa. **Africa Insight**, 23(1):42-46.

Goma, L.K.H. 1989. The crisis in higher education in Africa. **Discovery and Innovation**, 1(2), June:19-25.

Goosen, G., Hall, M. & White, C. 1989. **Debate over africanisation and the position of women**. Cape Town: Centre for African studies, UCT.

Gouws, T. 1992. Paradigms lost: sense-making fictions in the africanisation of Afrikaans. Inaugural lecture series, 5 March 1992. Departement Afrikaans, University of Bophuthatswana.

Gqubule, T.S.N. 1973. The role of education in the Black community of South Africa. *In* Langa, B. 1973. **Creativity and Black Development**. Durban: SASO Publications:28-40.

Grattan-Guinness, I. 1989. The new great trek of South Africa: which reforms for education? **Educational Forum**, 53(2), Winter:141-161.

Great Britain. Report of the commission on higher education in West Africa. 1944-45. (Cmd. 6655, V, 593). Chairman: Elliot.

- Grobler, J. 1988. **A decisive clash? A short history of Black protest politics in South Africa: 1875-1976.** Pretoria: Acacia.
- Gunn, V. 1978. Alternative for 'wordy' Nusas. **Weekend Argus**, 2 Desember:5.
- Gwala, N. 1989. State control, student politics and the crisis in Black universities. *In* RESA. 1989. RESA Conference Report on: Economic change, social conflict and education in Apartheid South Africa:163-182.
- Halisi, C.R.D. 1988. Dividing lines: Black political thought and the politics of liberation in South Africa. (Ph.D. University of California, Los Angeles).
- Hanna, W.J. 1975. **University students and African politics.** New York: Africana Publishing.
- Hanna, W.J. & Hanna, J.L. 1975. The cynical nationalists. *In* Hanna, W.J. 1975. **University students and African politics.** New York: Africana Publishing:49-70.
- Hansard *kyk* Suid-Afrika. 1990.
- Hanson, J.W., Adiele, M., Igboko, P. & Okpala, C. 1968. **Education: Nsukka: a study in institution building among the modern Ibo.** Michigan: Michigan State University.
- Harari, O. & Beaty, D.T. 1985. Africanizing the South African MBA. **South African Journal of Business Management**, 17(1):17-23.
- Hare waai oor Afrikanisering van die universiteite. 1996. **Rapport**, 28 Julie:19.
- Harteveld, P., De Stadler, L.G. & Haupfleisch, D.C. 1992. Woordkeusegids: 'n kerntesourus van Afrikaans. S.v. 'deurgrond', 'evaluerend'. Cape Town: Creda Press.
- Hartman, N. & Scott, I. 1988. **Restructuring South African tertiary education: academic contributions to the debate on rationalisation.** A working document for UDUSA. UDUSA.
- Hartshorne, K. 1992. **Crisis and challenge: Black education 1910-1990.** Cape Town: Oxford University Press.
- HAT *kyk* Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse Taal.

- Hayford, J.E.C. 1911. **Ethiopia Unbound: studies in race emancipation**. London: C.M. Phillips.
- Hayford, J.E.C. 1969. **Ethiopia unbound**. Second edition. London: Frank Cass & Co. Ltd.
- Heese, C. & Badenhorst, D. 1992. **South Africa: the education equation ...** Pretoria: J.L. van Schaik.
- Hetland, A. (ed.) 1984. **Universities and national development**. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Higgs, P. & Higgs, L. 1994(a). The state of the art in university education: a philosophical response in South African context. *In* SAARDHE, 2:351-361.
- Higgs, P. & Higgs, L. 1994(b). University education in a post-apartheid South Africa: a philosophical response. **Educare**, 23(1):40-47.
- Hilliard, F.H. 1957. **A short history of education in British West Africa**. London: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Hirson, B. 1979. **Year of fire, year of ash**. London: Zed Press.
- Hodgkin, T. 1971. (eleventh impression). **Nationalism in colonial Africa**. New York: New York University Press.
- Holdstock, L. 1987. **Education for a new nation**. Johannesburg: School of Psychology, Wits.
- Horler, V. 1988. Varsities: what next? Should South African universities become more Africanised? **Weekend Argus**, August:21.
- Horrell, M. 1968. **Bantu education to 1968**. Johannesburg: SABRA.
- Horton, J.A.B. 1861. Correspondence between Horton and Secretary of State for War, 13 July 1861. Dixcove Fort, Gold Coast. *In* Davidson, N. 1969. **Black nationalism in Africa 1867: extracts from the political, educational, scientific and medical writings of Africanus Horton**. London: Longmans Green, Africana Publishing Corporation:102-106.
- Horton, J.A.B. 1868. **West African countries and peoples**. Part 2. Edinburgh: University Press.

- Hoskins, L.A. 1992. Eurocentrism vs. Afrocentrism: a geopolitical linkage analysis. **Journal of Black Studies**, 23,December:247-257.
- Hunt Davis, R. 1976. Charles T. Loram and an American model for African education in South Africa. **The African Studies review**, xix(2),September:87-100.
- Hunt Davis, R. 1980. Producing the "good African": South Carolina's Penn school as a guide for African education in South Africa. *In* Mugomba, A.T. & Nyaggah, M. 1980. **Independence without freedom: the political economy of colonial education in Southern Africa**. California: ABC-Clio:83-112.
- Hunter, A.P. 1989. The transforming of learning the evolution of an Academic Support Programme. **South African Journal of Higher Education**, 3(2):68-78.
- Ibrahim, A.A. 1985. Opening address. *In* Associations of Commonwealth Universities (ACU). 1985. Roles and responsibilities. Seminar papers presented during the 1985 meeting of the ACU Council. (Address delivered at the seminar of the Association of Commonwealth Universities on 25 February 1985 at the University of Lagos.) London: ACU:12-14.
- Ideas for a new basic approach. 1988. **Business Day**, 11 November:6.
- Innes, D. 1988. Rising expectations. **Leadership SA**, 7(4):79-84.
- Instituut vir Reformatoriese Studies. 1989. **Visie & missie**. Potchefstroom: IRS (Instituut vir Reformatoriese Studies), PU vir CHO.
- International Association of Universities. 1964. Report of a meeting of Heads of African institutions of higher education (Khartoum 16-19 September 1963) Paris: International Association of Universities.
- International Seminar. 1962. The West African intellectual community. (Papers and discussions of an international seminar on inter-university cooperation in West Africa , held in Freetown, Sierra Leone, 11-16 December 1961.) Ibadan, Nigeria: Ibadan University Press.
- Jackson Report. 1975. Report to the Council of the University of the North on Africanisation of the university. *In* Wolfson, J.G.E. (comp.) 1976. **A summary of the reports of the Snyman and Jackson Commissions of inquiry into the University of the North**. Johannesburg: SAIRR:75-84.

- Jaffe, H. 1994. **European colonial despotism: a history of oppression and resistance in South Africa**. London: Kamak House.
- Jansen, J. 1991. Knowledge and power in the world system. *In* Jansen, J.D. 1991. **Knowledge and power in South Africa**. Johannesburg: Skottaville Publishers:17-52.
- Jansen, J.D. 1991. **Knowledge and power in South Africa**. Johannesburg: Skottaville Publishers.
- Jolly, R. 1969. **Education in Africa: research and action**. Nairobi, Kenya: East African Publishing House.
- Jonker, I. 1996(a). Gesprek voorkom massa-optrede. **Beeld**, 5 September:10.
- Jonker, I. 1996(b). Spanning by Unisa duur voort. **Beeld**, 9 September:4.
- Jonker, I. 1996(c). UP-rektorspos weer geadverteer ná eise. **Beeld**, 20 September:1.
- Joubert, D. 1989. Tuks looks to a future Africa. **Pretoria News**, 8 February:8.
- Judd, P (ed.) 1963. **African independence: the exploding emergence of the new African nations**. New York: Dell Publishing.
- July, R.W. 1987. **An African voice: the role of humanities in African independence**. Durham: Duke University Press.
- Kaplan, B. (ed.) 1994. **Changing by degrees? Equity issues in South African tertiary education**. Cape Town: UCT Press.
- Kapp, C. 1994. Some perspectives on problems and approaches to solutions in higher education in South Africa. *In* SAARDHE, 2:13-23.
- Karis, T., Carter, G.M. & Gerhart, G.M. 1977. **From protest to challenge: a documentary history of African politics in South Africa 1882-1963**. Vol.3 Challenge and violence 1953-1964. Stanford, California: Hoover Institution Press.
- Karis, T. & Carter, G.M. 1987. **From protest to challenge: a documentary history of African politics in South Africa 1882-1963**. Vol.2. Hope and challenge 1935-1952. Stanford, California: Hoover Institution Press.

- Kgware, W.M. 1967. The present revolution in Bantu Education and its implications for the future. *In* Duminy, P.A. (ed.) **Trends and challenges in the education of the South African Bantu**. Pretoria: J.L. van Schaik in collaboration with Fort Hare University Press:54-66.
- Kgware, W.M. 1977. The role of black universities in South Africa. *In* Van der Merwe, W.H. & Welsh, D. 1977. **The future of the university in Southern Africa**. Cape Town: David Phillip:225-236.
- Kgware, W.M. 1978. The university in Africa: the challenge of relevance. (An address given on the occasion of his installation as second vice chancellor and third rector of the University of the North.) Pietersburg: University of the North.
- Khoapa, B.A. 1972. Black Consciousness. **South African Outlook**, June/July:100-102.
- Khotseng, B.M. 1992. Universities in post-apartheid South Africa. **South African Journal for Higher Education**, 6(2):88-93.
- Kimambo, I.N. 1984. Higher education and national development: the case of the University of Dar-es-Salaam. *In* Hetland, A. (ed.) 1984. **Universities and national development**. Stockholm, Sweden: Almqvist & Wiksell International:58-71.
- King, K. 1991. Education and training in Africa: the search to control the agenda for their development. *In* Rimmer, D. (ed.) 1991. **Africa 30 years on**. London: The Royal African Society in association with James Currey:73-90.
- King, K.J. 1971. **Pan-Africanism and education**. London: Oxford, Clarendon Press.
- Kirkwood, K. (ed.) 1969. **African Affairs, number 3**. London: Oxford University Press.
- Kitchen, H. (ed.) 1962. **The educated African: a country-by-country survey of educational development in Africa**, compiled by Ruth Sloan Associates. London: Heinemann.
- Ki-Zerbo, J. 1973. Africanization of higher education curriculum. *In* Yesufu, T. M. 1973. **Creating the African University**. Ibadan: Oxford University Press:20-26.
- Komitee van Universiteitshoofde. 1987. Verslag van die hoofkomitee van die KUH-ondersoek na makro-aspekte van die universiteitswese binne tersiêre onderwysverband in die RSA. Pretoria.

- Koster, J.D. 1982. **Swart mag in Suid-Afrika: 'n oorsig**. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit, Sentrum vir die ondersoek na Rewolusionêre Bedrywighede.
- Kriel, J.R. 1982. A university on African soil - towards a definition of goals. *In* Thembela, A.J. (ed.) 1982. A university on African soil - towards a definition of goals. (Proceedings of a symposium held on 7-9 September 1981 at the university of Zululand, KwaDlangezwa.) KwaDlangezwa: University of Zululand:9-31.
- Kros, C. 1990. "Deep rumblings": Z K Matthews and African education before 1955. **Perspectives in Education**, 12(1):21-40.
- Kros, C.J. 1992. They wanted dancing and not merely the Lambeth Walk: a reassessment of the 1940's school disturbances with particular reference to Lovedale. Johannesburg: African Studies Institute, University of the Witwatersrand.
- Kruger, D. 1978. The White man's role in Africa. *The Natal Witness*, 133(33127):14.
- Kruger, E.G. 1992. **Opvoeding - verlede, hede en toekoms**. Pretoria: Euro Publikasies.
- Krüger, R.A. 1980. **Beginnels en kriteria vir kurrikulumontwerp**. Pretoria: HAUM.
- Kuhanga, N.A. 1987/88. Research and development: cooperation in research between developed and developing countries. **Counterpart**, 4-5(1):21-25.
- Kumalo, C. 1959. **Ideological and institutional factors in the debates on African education in Kenya and South Africa**. (D.Ph. Boston University.)
- Kwapong, A.A. 1973. **Universities in the developing countries of Africa: some problems and prospects**. California, Los Angeles: African Studies Centre, University of California.
- Lahouel, B. 1984. The origins of nationalism in Algeria, the Gold Coast and South Africa with special reference to the period 1919-37, vol. 1-2. (Ph.D. University of Aberdeen).
- Landman, W.A. 1990. Afrika: navorsingsproblematiek. **South African Journal of Education**, 10(5/6):421-426.
- Langa, B. 1973. **Creativity and Black Development**. Durban: Saso Publications.

- Langley, J.A. 1973. **Pan-Africanism and nationalism in West Africa: 1900-1945 a study in ideology and social classes.** Oxford: Claredon Press.
- Langner, E.J. 1983. The founding and development of Inkatha Yenkululeko Yesizwe. (Master of Arts thesis. University of South Africa: Pretoria).
- Lategan, L.O.K. 1994. Between the scylla and charybdis: what is the function of a university? *In* SAARDHE, 2:29-35.
- Lategan, L.O.K. 1995. Images of the university: which image would best serve the interest of the University of South Africa? (Address to the Faculty of Education seminar. Held at Unisa, Pretoria, 1995.)
- Lauglo, J. 1984. The utilitarian university: the centre of academic learning and developing countries. *In* Hetland, A. (ed.) 1984. **Universities and national development.** Stockholm, Sweden: Almqvist & Wiksell International:74-84.
- Lawrence, M., Moja, T., Paterson, A. & Setsetse, D. 1991. Bantustan universities: encroaching desert or possible oasis? **Hatlhasedi**, 10(1),December:68-72.
- Le Baron, B. 1978. Negritude, a Pan-African ideal. **Ethics**, 76,1 July:267-276.
- Legassick, M. 1967. **The National Union of South African Students: ethnic cleavage and ethnic integration in the universities.** Occasional Paper no. 4. Los Angeles, California: University of California, African Studies Centre.
- Legassick, M. & Shingler, J. 1968. South Africa. *In* Emmerson, D.K. 1968. **Students and politics in developing nations.** London: Pall Mall Press:103-145.
- Legum, C. 1964. Pan-Africanism, the communists and the West. **African Affairs**, 63(252),July:186-196.
- Lembede, A.M. 1946. Policy of the Youth League. *In* Karis, T., Carter, G.M. & Gerhart, G.M. 1977. **From protest to challenge: a documentary history of African politics in South Africa 1882-1963.** Vol.2. Hope and challenge 1935-1952. Document 53. Stanford California: Hoover Institution Press:317-318.
- Le Roux, L. 1982. Onderwys in Afrika: ontwikkeling of onderontwikkeling? **Koers**, 47(3):189-191.

Lewe 'n nagmerrie aan die 'universiteit van die hel'. 1996. **Beeld**, 21 Mei:9.

Lewis, L.J. 1962(a). **Education and Political Independence in Africa and other essays**. Edinburgh: Thomas and Sons Ltd.

Lewis, L.J. 1962(b). Phelps-Stokes Reports on Education in Africa, abridged, with an introduction by L.J. Lewis. London: Oxford University Press.

Lipede, A.A. 1990. Pan-Africanism in Southern Africa: 1900-1960. Wetherby: West Yorkshire Document Supply Centre, British Library.

Livingston, T.W. 1975. **Education and race: a biography of Edward Wilmot Blyden**. San Francisco: Glendessary Press.

Lobban, M. 1990. Black Consciousness on trial: the BPC/SASO trial, 1974-1976. African Studies Seminar Paper no. 276. Johannesburg: University of the Witwatersrand.

Lodge, T. 1983. **Black politics in South Africa since 1945**. Johannesburg: Ravan Press.

Lynch, H.R. 1965. Edward W Blyden: pioneer West African nationalsit. **Journal of African History**, 6(3):373-388.

Lynch, H.R. 1971(a). **Black spokesman: selected published writings of Edward Wilmot Blyden**. New York: Frank Cass & Co. Ltd.

Lynch, H.R. 1971(b). Pan-negro nationalism in the New World, before 1862. *In* Uya, E.O. 1971. **Black brotherhood: afro-americans and Africa**. Lexington, Massachusetta: D.C. Heath and Company:41-62.

Lynch, H.R. 1978. **Selected letters of Edward Wilmot Blyden**. New York: Kraus-Thomson Organization Ltd.

Machyo, C. 1969. The university and its role in Africa. **East Africa Journal**, 6(2),February:13-26.

Mackenzie, C.G. 1988. Academic standards and requirements at Commonwealth African universities. **Higher Education Review**, 21(1),Autumn:53-68.

Madondo, B. 1996. Black intellectualism a contentious issue. **The Sunday Independent Higher Education Review**, 7 June:5.

- Mahood, M.M. 1969. The study of literature in an African university. *In* Kirkwood, K. (ed.) 1969. **African Affairs**, number 3. London: Oxford University Press:25-34.
- Maimela, S. 1994. New vice-principal appointed. **UNISA Bulletin**, 19(3):3.
- Makgoba, W. 1996. Africanise now - or perish. **Enterprise**, 99, June:54-55.
- Makgoba se Afrika-kultuur werk nie by universiteite. 1996. **Rapport**, 18 Augustus:26.
- Makulu, H.F. 1971. **Education, development and nation-building in independent Africa**. London: SCM Press.
- Mali, L. 1992. A student perspective. *In* Taylor, C.A. (ed.) 1992. Tertiary education in a changing South Africa. (Papers presented at a conference held at the University of Port Elizabeth on 10 and 11 April 1992.) Port Elizabeth: University of Port Elizabeth:34-41.
- Mandela, N. 1995. **Long walk to freedom: the autobiography of Nelson Mandela**. London: Abacus.
- Manganyi, M.C. 1981. **Looking through the keyhole: dissenting essays on the black experience**. Johannesburg: Ravan Press.
- Maphai, V.T. 1989/90. Black political organisations - implications for education. **Orientation**, 55-57, December-January:56-77.
- Marable, M. 1980. John L. Dube and the politics of segregated education in South Africa. *In* Mugomba, A.T. & Nyaggah, M. 1980. **Independence without freedom: the political economy of colonial education in Southern Africa**. California: ABC-Clio:113-128.
- Marah, J.K. 1987. Educational adaptation and Pan-Africanism: development trends in Africa. **Journal of Black Studies**, 17(4):460-481.
- Marah, J.K. 1989. **Pan-African education: the last stage of educational developments in Africa**. (Studies in African Education, volume 2). New York: Edwin Mellen Press.
- Marais, P. 1993. OVS bepleit harmonie. **CSD/SWO Bulletin**, 5(4):14-15.
- Markovitz, I.L. 1969. **Leopold Sédar Senghor and the politics of negritude**. New York: Atheneum.

- Marks, S. & Trapido, S. (ed.) 1993. **The politics of race, class & nationalism in twentieth century South Africa**. London: Longman.
- Marx, A.W. 1992. **Lessons of struggle: South African internal opposition 1960-1990**. Cape Town: Oxford University Press.
- Maté, C.M.O. 1969. Addis Ababa in retrospect: an evaluation of experience since the 1961 conference. *In* Jolly, R. 1969. **Education in Africa: research and action**. Nairobi, Kenya: East African Publishing House:328.
- Mathurin, O.C. 1976. **Henry Sylvester Williams and the origins of the Pan-African movement, 1869-1911**. London: Greenwood Press.
- Matthews, J. 1959. Africanism under the microscope. *In* Karis, T. & Carter, G.M. 1977. **From protest to challenge: a documentary history of African politics in South Africa 1882-1963**. Vol.3 Challenge and violence 1953-1964. Document 40. Stanford, California: Hoover Institution Press:537-542.
- Matthews, Z.K. 1949. An African policy for South Africa. **Race Relations Journal**, 16(3):71-83.
- Matthews, Z.K. 1961. African awakening and the universities. (The third T.B. Davie Memorial Lecture delivered in the University of Cape Town on 15 August 1961.)
- Matthews, Z.K. 1963. Christian education in a changing Africa. **International Review of Missions**, 52, January:38-46.
- Matthews, Z.K. 1986. **Freedom for my people: the autobiography of Z.K. Matthews: Southern Africa 1901-1968**, edited by M. Wilson. Second impression. Cape Town: David Phillip.
- Mazrui, A.A. 1992. Towards diagnosing and treating cultural dependency: the case of the African university. **International Journal of Educational Development**, 12(2):95-111.
- Mazrui, A.A. & Patel, H.H. 1974. **Africa: the next thirty years**. Sussex, England: Julian Friedmann Publishers.
- Mbere, A.M. 1979. An analysis of the association between Bantu education and Christian nationalism: a study in the role of ideology in education. (D.Ed. Graduate School of Education: Harvard University).

- Mbongwe, A.S. 1992. The Inkatha Freedom Party's views on education in South Africa. *In* Heese, C. & Badenhorst, D. 1992. **South Africa: the education equation...** Pretoria: J.L. van Schaik:14-23.
- McGill, D. 1993. What type of philosophy of education should we teach to black student teachers at Colleges of Education? *In* OVSA-kongres.Onderwyser-opleidingstrategie vir 'n nuwe onderwysbestel (33ste: 1993: Universiteit van Pretoria):133-144.
- Memmi, A. 1974. **The coloniser and the colonized**. New york: Orion Press.
- Mensdom het dalk nie in Afrika ontstaan. 1996. **Beeld**, 23 September:4.
- Mentz, J.C.N. 1981. Localization and training in Botswana Public Service: 1966-1976. (Ph.D. University of South Africa: Pretoria).
- Meyer, L.E. 1973. **Oppression and opportunity inside the black universities of South Africa**. Moorhead: Moorhead State College.
- Metrowich, F.C. 1929. **The development of higher education in South Africa: 1873-1929**. Cape Town: Maskew Miller Ltd.
- Millar, C., Raynham, S. & Schaffer, A. 1991. **Breaking the formal frame: readings in South African education in the eighties**. Cape Town: Oxford University Press.
- Misnoeë oor toespraak by skool se kultuurweek. 1991. **Die Burger**, 76,27 April:5.
- Mkwanazi, Z. & Carrim, N. 1992. From apartheid to modern racism: the case of open schools in South Africa. (Paper presented at the Kenton Conference held at Broederstroom between 30 October and 2 November 1992.)
- Mluleki, G. 1987. It's false to follow the Oxford model. **Frontline**, March:28.
- Molusi, C. 1989. Call to africanise 'white' universities: change criteria not standards. **City Press**, 12 February:9.
- Moore, C.D. & Miller, D.W. (ed.) 1968. **Africa: yesterday and today**. New York: Bantam Books.
- Moorhouse, G. 1973. **The missionaries**. London: Eyre Methuen.

- Mortimer, R.A. 1974. Africanization and African education. **Intellect**, 102(2354):253-256.
- Mosha, H.J. 1986. The role of African universities in national development: a critical analysis. **Comparative Education**, 22(2):93-109.
- Moulder, J. (ed.) 1980. University and community. (Papers presented at a conference, held at the University of the Witwatersrand in 1980). Grahamstown: Rhodes University.
- Moulder, J. 1988(a). Whole structure of SA universities will have to change. **Business Day**, 11 August:6.
- Moulder, J. 1988(b). 'Africanising' our universities: some ideas for a debate. **Theoria**, 72, October:1-15.
- Moulder, J. 1991. "Africanising" the predominantly white universities: some ideas for a debate. *In* Jansen, J.D. 1991. **Knowledge and power in South Africa**. Johannesburg: Skottaville Publishers:111-126.
- Moulder, J. 1995. Ivory tower must change. **Sunday Times**, 2 July:24.
- Mphahlele, E. 1963. African culture trends. *In* Judd, P. (ed.) 1963. **African independence: the exploding emergence of the new African nations**. New York: Dell Publishing:109-139.
- Mphahlele, E. 1967. The Blacks, a dialogue across the seas. **Africa Today**, 14(4):20-25.
- Mphahlele, M.C.J. 1982. Emphasis and relevance in black education. (Inaugural address delivered on accepting the chair of History of Education at the University of the North on 16 September 1981). Pietersburg: University of the North.
- Mphahlele, E. 1990. Alternative institutions of education for Africans in South Africa. **Harvard Educational Review**, 60(1):36-47.
- Mpondwana, Z. 1990. Mbeki: universities need new foundations. **Daily Dispatch**, 12 Junie 1990:5.
- M'timkulu, D.G.S. 1982. Goals in relation to curriculum and courses offered. *In* Thembela, A.J. (ed.) 1982. **A university on African soil - towards a definition of goals**. (Proceedings of a symposium held on 7-9 September 1981 at the University of Zululand, KwaDlangezwa.) KwaDlangezwa: University of Zululand:46-55.

- Mugomba, A.T. & Nyaggah, M. 1980. **Independence without freedom: the political economy of colonial education in Southern Africa**. California: ABC-Clio.
- Muller, C. F. J. (red.) 1980. **500 jaar: Suid-Afrikaanse geskiedenis**. Pretoria: Academica.
- Muller, J., Narsing, Y. & Stadler, C. 1988. Universities, society and the state: South African universities 1986-1987. (Education Policy Unit, Position Paper no. 1). Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- Muller, P. 1996. Afrikaans is deur álmal help maak. **Rapport**, 17 November:8.
- Murphy, E.J. 1976. **Creative philanthropy: Carnegie corporation and Africa 1953-1973**. New York: Teachers College Press.
- Mushkat, M. 1971. Some characteristics of colonialism and its product African nationalism. **African Studies Review**, 14(2), September:219-241.
- Nas, L. 1991. Universiteit van Kaapstad verandert van koers. **Zuid-Afrikaan**, 68(4):76.
- National Congress of British West Africa. 1920. Resolutions of the Conference of Africans of British West Africa. Held at Accra, Gold Coast, from 11th to 29th March, 1920. Education with particular reference to a West African University. *In* Ashby, E. 1966. **Universities: British, Indian, African: a study in the ecology of Higher Education**. London: Weidenfeld & Nicolson:475.
- National Congress of British West Africa. 1923. Resolutions of the Conference of Africans of British West Africa. Held at Freetown, Sierra Leone. *In* Okunor, S. 1991. **Politics, misunderstandings, misconceptions**. New York, Peter Lang:135-136.
- National Congress of British West Africa. 1929-30. Resolutions of the Conference of African of British West Africa. Held in Lagos, Nigeria. December 1929. *In* Okunor, S. 1991. **Politics, misunderstandings, misconceptions**. New York: Peter Lang:137-138.
- Nell, V. & Van Staden, F. 1988. An affirmative action prospectus for South African universities. Part 2, Implementing affirmative action in South Africa. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Wetenskap**, 84(1), Januarie:23-29.
- NEPI. 1993(a). National education policy investigation: the framework report. Cape Town: Oxford University Press.

- NEPI. 1993 (b). Report of the NEPI Education, planning, systems and structure research group. Cape Town: Oxford University Press.
- Nettleton, C. 1972. Racial cleavage on the student left. *In* Van Der Merwe, H. W. & Welsh, D. (ed.) 1972. **Student perspectives on South Africa**. Cape Town: David Philip Publisher:125-137.
- Ngara, E. 1995. **The African university and its mission strategies for improving the delivery of higher education institution**. Lesotho: Institute of Southern African Studies, National University of Lesotho.
- Ngcai, S. 1997. Academics fight over the soul of universities. **Cape Argus**, 2 January:6.
- Ngcobo, S.B. 1956. African elite in South Africa. **International Social Science Bulletin (Unesco)**, 8(3):431-440.
- Nicol, D. 1964. **Africa - a subjective view**. Accra: Longmans and Ghana Universities Press.
- Nicol, D. 1965. Politics, nationalism, and universities in Africa. *In* Cowan, L.G., O'Connell, J. & Scanlon, D.G. 1965. **Education and nation-building in Africa**. New York: Frederick A. Preager Publishers:281-290.
- Nicol, D. 1969. **Black nationalism in Africa 1867: extracts from the political, educational, scientific and medical writings of Africanus Horton**. London: Longmans Green, Africana Publishing Corporation.
- Nigeria. 1960. The report of the commission on post-school certificate and higher education in Nigeria. (Chairman: E. Ashby) Nigeria: Federal Government Printer.
- Nkabinde, A.C. 1982. Welcome address. *In* Thembela, A.J. (ed.) 1982. **A university on African soil-towards a definition of goals**. (Proceedings of a symposium held on 7-9 September 1981 at the University of Zululand, KwaDlangezwa) KwaDlangezwa: University of Zululand:1-8.
- Nkomo, M.O. 1981. The contradictions of Bantu Education. **Harvard Educational Review**, 51(1),February:126-138.
- Nkomo, M.O. 1984. **Student culture and activism in Black South African Universities**. London: Greenwood Press.
- Nkomo, M. 1990. **Pedagogy of domination: toward a democratic education in South Africa**. Trenton, New Jersey: Africa World Press.

- Nkrumah, K. 1965. The role of a university. *In* Cowan, L.G., O'Connell, J. & Scanlon, D.G. 1965. **Education and nation-building in Africa**. New York: Frederick A. Preager Publishers:314-316.
- Nolutshungu, S.C. 1982. **Changing South Africa: political considerations**. Manchester: University Press.
- No Sizwe. [S.a.]. **One Azania, one nation: the national question in South Africa**. London: Zed Press.
- Ntloedibe, E.L. 1995. **Here is a tree: political biography of Robert Mangaliso Sobukwe**. Botswana, Mogoditshane: Century-Turn Publishers.
- Nuffield Foundation. 1953. **African Education: a study of educational policy and practice in British Tropical Africa**. London: Charles Batey, printer to the Oxford University Press.
- NUSAS aims for education. 1978. **The Natal Witness**, 133(32999), 2 May:2.
- NUSAS. [S.a.]. NUSAS pays tribute to David Webster: speeches to three NUSAS national meetings. Johannesburg: NUSAS, Wits.
- NUSAS plan draws wide support. 1978. **The Argus**, 22 November:15.
- Nwanwene, O. 1968. British colonial policy and localisation: the Nigerian experience 1930-1960. **Journal of Commonwealth Political Studies**, 6(3):202-218.
- Nyang, S.S. & Vand, A.S. 1980. Pan-Africanism in world history. *In* Asante, M.K. & Vand, A.S. 1980. **Contemporary Black thought**. California, Beverley Hills: Sage Publications:243-256.
- Nyaggah, M. 1980. Apartheid and second-class education in South Africa. *In* Mugomba, A.T. & Nyaggah, M. 1980. **Independence without freedom: the political economy of colonial education in Southern Africa**. California: ABC-Clio:59-82.
- Nxumalo, O.E.H.M. 1982. Summarization. *In* Thembela, A.J. (ed.) 1982. A university on African soil - towards a definition of goals. (Proceedings of a symposium held on 7-9 September 1981 at the University of Zululand, KwaDlangezwa) KwaDlangezwa: University of Zululand:88-111.
- O' Dowd, M.C. 1987. Tertiary education in South Africa: expectations and challenges of tomorrow. Perspectives from the private sector. Address delivered during a conference on Excellence in Tertiary education institutions. **Didaskalia, Bulletin for lecturers**, 10(1), November:2-13.

- Okafor, N. 1971. The development of universities in Nigeria: a study of the influence of political and other factors on university development in Nigeria, 1868-1967. London: Longman.
- Okonkwo, R. 1985. **Heroes of West African nationalism**. Nigeria: Delta of Nigeria Publishers.
- Okunor, S. 1991. **Politics, misunderstandings, misconceptions**. New York: Peter Lang.
- Olubummo, A., & Ferguson, J. 1960. **The emergent university: with special reference to Nigeria**. London: Longmans.
- Onyejekwe, O. 1984. Decolonization and recolonization in Africa: the trend for the 1980's. **Journal of African Studies**, 11(3),Fall:110-116.
- Oosthuizen, G.C. (ed.) 1981. **Challenge to a South African university: The University of Durban-Westville**. Cape Town: Oxford University Press.
- Overview of the report of the NEPI Post-secondary Research Group. 1992. **UDUSA News Supplement**, November:5-7.
- OVS. 1992. **Onderwysvernuwingstrategie: bestuursoplossings vir onderwys in Suid-Afrika**. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding. (ISBN 07970-2714-9).
- Owomoyela, O. 1994. With friends like these... A critique of pervasive anti-Africanisms in current African Studies. **African Studies Review**, 37(3),December:77-101.
- Oyebade, B. 1990. African Studies and the Afrocentric paradigm: a critique. **Journal of Black Studies**, 21(2),December:233-238.
- Page, J. 1888. **Samuel Crowther: the slave who became bishop of the Higer**. London: S.W. Partridge & Co.
- Pavlich, G. & Orkin, M. (ed.) 1993. Diversity and quality: academic development at South African tertiary institutions. (A case study conducted by the Community Agency for Social Inquiry, CASE, for the Ford Foundation). Johannesburg, Braamfontein: CASE.

- Phelps-Stokes Report. 1922. Education in Africa: a study of West, South, and Equatorial Africa by the African Educational Commission under the auspices of the Phelps-Stokes Fund and Foreign Mission Societies of N. America and Europe. Report prepared by Thomas Jesse Jones. New York. Edited by Lewis, L.J. 1962(b). **Phelps-Stokes Reports on Education in Africa, abridged, with an introduction by L.J. Lewis.** London: Oxford University Press.
- Phillips, H. 1993. **The University of Cape Town 1918-1948: the formative years.** Cape Town: UCT Press.
- Piccone, P. 1989. The reuniversalization of the university. **Telos**, 81:122-129.
- Pityana, B. 1972. Power and social change in South Africa. *In* Van Der Merwe, H.W. & Welsh, D. (ed.) 1972. **Student perspectives on South Africa.** Cape Town: David Philip Publisher:174-189.
- Pope, C.F. 1994. The challenges posed by radical afrocentrism. **The Chronicle of Higher Education**, 40,March:B1-B2.
- Porter, A.T. 1983. The concept of the African University: Horton's dream and today's reality. (The Africanus Horton Memorial Lecture, delivered on 23rd June 1983 at the Centre of African Studies, University of Edinburgh.)
- Posnansky, M. 1989. Restructuring the African university: a case study from Ghana. (Address delivered at the Thirthy-second Annual Meeting of the African Studies Association, Atlanta, Georgia, November 1-4 1989.) Los Angeles: University of California.
- Postma, W. 1987. **Doelmatige ouer-onderwyser kontak.** Potchefstroom: Pro Rege.
- Preller, L. 1980. Die swartman en Afrikaans. **Die Burger**, 3 June:6.
- Progressive vs primitive OR a plurality of legal values? 1995. **Bulletin**, January:6-7.
- Race Relations Survey. 1987/88. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).
- Race Relations Survey. 1989/90. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).
- Race Relations Survey. 1992/93. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).
- Race Relations Survey. 1993/94. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).

- Ralekhetho, M. 1991. The Black university in South Africa: ideological captive or transformative agent? *In* Jansen, J.D. 1991. **Knowledge and power in South Africa**. Johannesburg: Skotaville Publishers:101-110.
- Ramphela, M. 1993. Equal opportunities. **Academic Standard**, 2(1):7.
- Ramphela, M. 1994. Equity: reality factors and their implications. *In* Kaplan, B. (ed.) 1994. **Changing by degrees? Equity issues in South African tertiary education**. Cape Town: UCT Press:91-100.
- Ramphela, M. [S.a.]. Standards - the loaded term: Occasional Papers no.1. Cape Town: University of Cape Town.
- Randall, P. 1973. **A taste of power**. SPRO-CAS Publication, nr. 11. Johannesburg: Ravan Press.
- Rathgeber, E.M. 1988. A tenuous relationship: the African university and development policymaking in the 1980's. **Higher Education**, 17(4):397-410.
- Rautenbach, C.H. 1963. **Open discussion on closed universities**. Turfloop: University College of the North.
- Reader's Digest. 1992. **Illustrated history of South Africa: the real story**. 2nd edition. Cape Town: Reader's Digest Association.
- Reader's Digest Complete Wordfinder*. 1994. S.v. 'African', 'Afro-', 'ecology', 'negritude'. London: Reader's Digest Association Limited.
- Reader's Digest Afrikaans-Engelse Woordeboek*. 1988. S.v. 'Africanization/africanisation'. London: Reader's Digest.
- Redkey, E.S. 1971. Bishop Turner's dream. *In* Uya, O.E. 1971. **Black brotherhood: Afro-Americans and Africa**. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company:96-112.
- RESA. 1989. RESA Conference Report on: Economic change, social conflict and education in Apartheid South Africa.
- Retief, F.P. 1994. Die demokratisering van onderwys en opleiding. **Tydskrif vir Geesteswetenskappe**, 34(2),Junie:138-148.

RGN. 1981. Verslag van die hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die onderwys. Pretoria: RGN.

Rich, B. 1987. The appeals of Tuskegee: James Henderson, Lovedale, and the fortunes of South African Liberalism. **International Journal of African Historical Studies**, 20(2):271-292.

Rigsby, G. 1968. Negritude: a critical analysis. (Ph.D. Howard University: Washington, D.C..)

Rimmer, D. (ed.) 1991. **Africa 30 years on**. London: Royal African Society in association with James Currey.

Rimington, G.T. 1965. Development of universities in Africa. **Comparative Education**, 1(2), March:105-112.

Robbins, D. 1988. The need for a new track. **The Natal Witness**, 143(36150), August:8.

Robbins, D. 1989. Affordable 'Africanisation'. **The Natal Witness**, 144(36495), 17 August:10.

Rogilds, F. 1994. **In the land of the elephant bird: voices of South Africa**. Translated from Danish by Teresa Mesquit. England, Aldershot: Avebury.

Rossouw, H.W. 1989. Die universiteit by die kruispad: agtste D F Malherbe gedenklesing, gelewer op 24 April 1989. **Acta Varia**, (2). Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Rossouw, H.W. 1995. Die funksie van universiteitsonderrig. **Tydskrif vir Geesteswetenskappe**, 35, Maart:29-36.

Rothchild, D. 1970. Kenya's africanization programme: priorities of development and equity. **The American Political Science Review**, 64(3), September:737-753.

Ruperti, R.M. 1974. **Die onderwysstelsel in Suid-Afrika**. Pretoria: J.L. van Schaik.

Ruperti, R.M. 1977. **Praktiese perspektiewe uit die Vergelykende Opvoedkunde**. Pretoria: J.L. van Schaik.

SAARDHE *kyk* South African Association for Research and Development in Higher education. 1994.

Sad about SASO. 1971. **Daily Dispatch**, 10 August:geen.

Saint, W.S. 1992. **Universities in Africa: strategies for stabilization and revitalization**. World Bank Technical Paper, nr.194. Washington, D.C.:The World Bank.

SAIRR *kyk* Survey of Race Relations in South Africa. 1957-58, 1980, 1981, 1983.

SA libraries need to be Africanised. 1988. **The Argus**, 17 March:6.

Samuels, J. 1992. The changing context of tertiary education in South Africa. In Taylor, C.A. (ed.) 1992. Tertiary education in a changing South Africa. (Papers presented at a conference held at the University of Port Elizabeth on 10 and 11 April 1992.) Port Elizabeth: University of Port Elizabeth:1-10.

SASO. 1969. SASO policy manifesto. *In* South Africa. 1975. Report of the Commission of inquiry into certain matters relating to the University of the North. (Chairman: J.H. Snyman.):205-211.

SASO. 1972. SASO 1972. *In* South Africa. 1975. Report of the Commission of inquiry into certain matters relating to the University of the North. (Chairman: J.H. Snyman.):213-222.

Saunders, J.T. 1960. **University College Ibadan**. Cambridge: University Press.

Saunders, S.J. 1982. The open universities in the next decade. **Energos**, 8:17-21.

Saunders, S.J. 1992. **Access to and quality in higher education: a comparative study with some thoughts on the future of higher education in South Africa**. Cape Town: University of Cape Town.

Scanlon, D.G. 1964. **Traditions of African education**. New York: Bureau of publications, Teachers College, Columbia University.

Schippey, T.C. 1992. Educational standards in the RSA during the 1980s and 1990s including reference to the United States. *In* OVSA-kongres. Standaard vir 'n nuwe onderwysbestel (32ste: Universiteit van die Oranje Vrystaat):11-23.

Schlemmer, L. 1996. Emosies loop hoog oor regstellende aksie. **Rapport**, 15 September:15.

Schumacher, S. & McMillan, J.H. 1993. **Research in education: a conceptual introduction**. New York: Harper Collins College Publishers.

- Scott, I. 1988. Rationalisation and racial inequalities in South African universities: issues for an UDUSA agenda. *In* Hartman, N. & Scott I. 1988. **Restructuring South African tertiary education: academic contributions to the debate on rationalisation**. A working document for UDUSA. UDUSA:17-30.
- Scrap Afrikaans in schools says Diko. 1980. **Daily Dispatch**, 22 Mei:1.
- Segall, M.H. 1970. Research by expatriates in Africa: can it be relevant? **African Studies Review**, 13(1),April:35-41.
- Segal, S. 1994. What is a university? **Acta Academica**, 26(1):72-87.
- Senghor, L.S. 1970. (original source and date unknown). Negritude: a Humanism of the twentieth century. *In* Cartey, W. & Kilson, M. (ed.) 1970. **The African Reader: Independent Africa**. New York: Vintage Books:179-192.
- Serious threat to moves for non-racial campuses. **The Star**, 5 April:6.
- Shaloff, S. 1974. The Africanization controversy in the Gold Coast, 1926-1946. **African Review Studies**, 17(3),December:493-504.
- Shelton, A.J. 1964. The black mystique: reactionary extremes in "Negritude". **African Affairs**, 63(251),April:115-128.
- Shepperson, G. 1953. Ethiopianism and African nationalism. **Phylon**, 14(1):9-8.
- Sherman, R.R. 1984. **Understanding history of education**. Cambridge, Massachusetts: Schenkman Publishing Company.
- Sherman, M.A. Brown. 1990. The university in modern Africa: toward the twenty-first century. **Journal of Higher Education**, 61(4),July/August:363-385.
- Shils, E. 1962. A further step towards a West African intellectual community. *In* International Seminar. 1962. **The West African intellectual community**. (Papers and discussions of an international seminar on inter-university co-operation in West Africa, held in Freetown, Sierra Leone, 11-16 December 1961) Ibadan, Nigeria: Ibadan University Press:25.
- Sifuna, D.N. 1990. **Development of education in Africa: the Kenyan Experience**. Nairobi, Kenya: Initiatives Ltd.

- Sindima, H. 1990. liberalism and African culture. **Journal of Black studies**, 21(2),December:190-209.
- Singh, M. 1992(a). Universities - the wave of transformation. **CSD/SWO Bulletin**, 4(7):1-2.
- Singh, M. 1992(b). Conference on the transformation of universities. **UDUSA News**, June:1.
- Sislian, J. 1984. The meaning of relevance in education in Africa. *In* Watson, K. (ed.) 1984. **Dependence and interdependence in education: international perspectives**. London: Croom Helm:150-171.
- Smit, F. 1989. Dilemma met standarde aan universiteit. **Insig**, Junie:16.
- Smith, N. 1992. Affirmative action: its origin and point. **South African Journal on Human Rights**, 8(2):234-248.
- Smuts, D. 1988. The universities. **Leadership SA**, 7(4):59-60.
- Snyman Report. 1975. *kyk South Afrika*. 1975.
- Sobukwe, M.R. 1949. Address on behalf of the graduating class at Fort Hare College, delivered at the "Completers Social". *In* Karis, T. & Carter, G.M. 1987. **From protest to challenge: a documentary history of African politics in South Africa 1882-1963**. Vol.2. Hope and challenge 1935-1952. Document 58. Stanford, California: Hoover Institution Press:331-336.
- Soga, T. 1862. A national newspaper (Ipepa le-Ndaba Zasekaya). **Indaba**, 1(1),August:9-11. *In* Williams, D. (ed.) 1983. **The journal and selected writings of the reverend Tiyo Soga**. Cape Town: A.A. Balkema:151-153.
- Soga, T. 1865(a). The Kaffir Race. Journal inscription, 25 April 1865. *In* Williams, D. (ed.) 1983. **The journal and selected writings of the reverend Tiyo Soga**. Cape Town: A.A. Balkema:38-39.
- Soga, T. 1865(b). What is the destiny of the Kaffir Race? **King William's Town Gazette**, 11 May. *In* Williams, D. (ed.) 1983. **The journal and selected writings of the reverend Tiyo Soga**. Cape Town: A.A. Balkema:178-182.
- Sono, T. 1993. **Reflections on the origins of Black Consciousness in South Africa**. Pretoria: HSRC Publishers.

- South Africa (Union). Native Affairs Department. 1954. Bantu education: policy for the immediate future. Speech by Senator The Honourable dr. H.F. Verwoerd, Minister of Native Affairs in the Senate of the Parliament of the Union of South Africa, Pretoria, 7 May 1957.
- South Africa. 1975. Report of the Commission of inquiry into certain matters relating to the University of the North. (Chairman: J.H. Snyman.)
- South African Association for Research and Development in Higher Education. 1994. State of the art in higher education: proceedings of the ninth Biennial SAARDHE Congress and General Meeting held at Breakwater campus, Cape Town. 13-15 June 1994. Adey, P.; Steyn, P.; Herman, N. & Scholtz, G. (ed.) Volume 1 & 2. Pretoria: UNISA.
- Southern African Conference on relevant education, 27-28 October 1992. Pretoria: HSRC.
- Standaarde. 1989. **Beeld**, 25 Januarie:14.
- Steyn, A.F. 1992. Academic standards at tertiary level. *In* Taylor, C.A. (ed.) 1992. Tertiary education in a changing South Africa. (Papers presented at a conference held at the University of Port Elizabeth on 10 and 11 April 1992.) Port Elizabeth: University of Port Elizabeth:75-82.
- Steyn, G.H.A. 1975. University teaching at the cross-roads. **Educare**, (4.2):1-9.
- Stoker, H.G. [S.a.] The case for Apartheid. **Science and Freedom**, (9:Apartheid: the threat to South Africa's universities):41-49.
- Stone, H.J.S. 1984. **Gemeenskaplikheid en diversiteit: 'n profiel van die Vergelykende Opvoedkunde**. Johannesburg: McGraw-Hill.
- Streeten, P. 1988. Reflections on the role of the university and the developing countries. **World Development**, 16(5),May:639-640.
- Stryker, R.E. 1976. Africanization, decolonization, and Black capitalism. (Paper presented at the Nineteenth Annual Meeting of the African Studies Association, Boston, 3-6 November 1976.) Boston: African Studies Association.
- Stuart, D. [S.a.]. Fort Hare University College and the Separate University education Bill. **Science and Freedom**, (9:Apartheid: the threat to South Africa's universities):31-40.

Stuart, J.F. 1993. Lesse uit die toepassing van vernuwende onderwysbeleid in enkele state in Suidelike Afrika. (Referaat gelewer by die Fakulteitseminaar: New educational development in a future South Africa. Their relevance to the Faculty of Education. Gehou te Unisa, Pretoria op 27 Mei 1993.)

Student organisations emerge. 1991. **The South African Outlook**, 121(6), July:97-98.

Suid-Afrika (Unie). Kommissie van Onderzoek na Naturelle-onderwys. 1951. Verslag: Pretoria: Staatsdrukker. (UG 53/1957.) (Voorsitter: W.W.M. Eiselen.)

Suid-Afrika. Parlement: Volksraad. 1990. Debatte. Pretoria: Staatsdrukker.

Sundkler, B.G.M. 1976. **Bantu prophets in South Africa**. 2nd edition. Cape Town: Oxford University Press.

Survey of Race Relations in South Africa. 1957-58. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).

Survey of Race Relations in South Africa. 1976. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).

Survey of Race Relations in South Africa. 1977. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).

Survey of Race Relations in South Africa. 1978. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).

Survey of Race Relations in South Africa. 1979. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).

Survey of Race Relations in South Africa. 1980. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).

Survey of Race Relations in South Africa. 1981. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).

Survey of Race Relations in South Africa. 1983. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).

- Survey of Race Relations in South Africa. 1987/88. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).
- Sutcliffe, M. 1993. Root universities in African soil. **The Natal Mercury**, 30 June:8.
- Sutherland, C. 1994. Employment equity: a University of Cape Town case study. *In* Kaplan, B. (ed.) 1994. **Changing by degrees? Equity issues in South African tertiary education**. Cape Town: UCT Press:185-216.
- Suzman, S.M. & Herbert, R.K. 1991. Africanization and the curriculum in linguistics. **South African Journal of African Languages**, 11(1):21-24.
- Sweetman, D. 1981. **Bishop Crowther**. London: Longman.
- Tananarivekonferensie. 1962. *kyk* UNESCO. 1963.
- Taylor, C.A. (ed.) 1992. Tertiary education in a changing South Africa. (Papers presented at a conference held at the University of Port Elizabeth on 10 and 11 April 1992.) Port Elizabeth: University of Port Elizabeth.
- Taylor, N. 1993. Future directions for faculties of education in South Africa. (Address to the Faculty seminar: New educational development in a future South Africa. Their relevance to the Faculty of Education. Held at Unisa, Pretoria on 27 May 1993.)
- Teaching of semitics should follow more Afro-centred approach. 1994. **Bulletin**, 1(1),February:2.
- Temperley, H. 1991. **White dreams, Black Africa: the anti-slavery expedition to the River Higer, 1841-1842**. New Haven: Yale University Press.
- Teoloog sê sy fakulteit moet besin. 1990. **Beeld**, 29 Junie:18.
- Terblanche, H.J. 1972. **Regte Afrikaans**. S.v. 'African'. Johannesburg: Willem Gouws Bpk.
- Terreblanche, C. 1991. Los die na-apery: ons is hiér. **Vrye Weekblad**, 16 Mei:6.
- The future. 1989. **Financial Mail**, 113(4),4 August:73.

Thembele, A.J. (ed.) 1982. A university on African soil - towards a definition of goals. (Proceedings of a symposium held on 7-9 September 1981 at the University of Zululand, KwaDlangezwa.) KwaDlangezwa: University of Zululand.

The universities - some current problems. 1990. **The Educational Journal**, 60(3), April-May:1-3.

The university in Africa in the 1990's and beyond. 1995. (Summary Report of a colloquium jointly organised by Association of African Universities and the Working group on Higher Education of the Donors to African Education Task Force held at the National University of Lesotho, 16-20 January 1995).

Thompson, L. 1977. Some problems of Southern African Universities. *In* Van der Merwe, H.W. & Welsh, D. 1977. **The future of the university in Southern Africa**. Cape Town: David Philip:280-296.

Tobias, P.V. 1988. The academic profession and contemporary politics. **Minerva**, 26(4):575-597.

Tötemeyer, G.K.H. 1987. The university and Africa: the university and its role in an underdeveloped society. **South African Journal of Higher Education**, 1(1):53-59.

Transformation on campus essential. 1994. **CSD Bulletin**, February:9.

Tukkies dalk al Swarter: UP wil Arikaniseer. 1989. **Die Patriot**, 8(36), 2 September:5.

Tukkies into Africa. 1989. **The Argus**, 10 February:13.

Uchendu, V.C. (ed.) 1979. **Education & politics in Tropical Africa**. New York: Conch Magazine Limited (Publishers).

UDUSA. 1992. A collage of perspectives. **CSD/SWO Bulletin**, September:-6.

Ugonna, F.N. *kyk* Hayford, J.E.C. 1969.

Ukachi, L.A. 1970. The role of the university in Nigeria after independence. (Ph.D. Catholic University of America, Washington D.C., 1966). Published by Ukachi 1970.

UNESCO. 1963. The development of higher education in Africa. Report of the Conference on the development of higher education. Held in Tananarive, 3-12 September 1962. Unesco: Paris.

UNESCO. 1977. Education in Africa in the light of the Lagos Conference (1976). Paris: UNESCO.

UNESCO. 1986. Education in Africa in the light of the Harare Conference (1982). Paris: UNESCO.

Universities in dire straits. 1989. **Die Patriot**, 8(19), 26 Mei:11.

Universities in uproar over plans to enforce a set curriculum. 1995. **Eastern Province Herald**, 151(150), 27 June:3.

Universiteite moet standaarde laat val. 1995. **Die Afrikaner**, 26(1231), 16-22 Junie:1, 12.

Universities should pool resources to meet today's needs. 1994. **Bulletin**, May/June:6-8.

University of Cape Town. 1984. Constitution for the Centre for African Studies (as revised: approved by Council 9 December 1981 and amendment approved by Senate June 1984). Cape Town: UCT.

University of Natal. 1989. **The role in society of the University of Natal: 1989 onwards**. Durban: University of Natal.

Unterhalter, E., Wolpe, H., Botha, T., Badat, S., Dlamini, T. & Khotseng, B. (ed.) 1991. **Apartheid education and popular struggles**. Johannesburg: Ravan Press.

Urch, G.E.F. 1968. **The africanisation of the curriculum in Kenya**. East Lansing: University of Michigan School of Education.

Urch, G.E.F. 1992. **Education in Sub-Saharan Africa**. New York: Garland Publishing Inc.

Uya, O.E. 1971. **Black brotherhood: afro-americans and Africa**. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company.

Van Aswegen, H.J. 1982. **Geskiedenis van Afrika: van die vroegste oorspronge tot onafhanklikheid**. Pretoria: Academica.

Van den Aardweg, E.M. & Van den Aardweg, E.D. 1988. **Empirical education 1. Educational Psychology**. Pretoria: E & E Enterprises.

Van den Bor, W. & Shute, J.C.M. 1991. Higher education in the Third World: status symbol or instrument for development. **Higher Education**, 22(1), July:1-15.

- Van Der Merwe, H.W. & Welsh, D. (ed.) 1977. **The future of the university in Southern Africa.** Cape Town: David Philip.
- Van Der Merwe, H.W. & Welsh, D. (ed.) 1972. **Student perspectives on South Africa.** Cape Town: David Philip Publisher.
- Vanderploeg, A.J. 1978. Africanus Horton and the idea of a university for Western Africa. **Journal of African Studies**, 5(1), Spring:185-204.
- Van der Rheede, I. 1992. UDUSA debates reshaping. **CSD/SWO Bulletin**, 4(7), August:20.
- Van der Spoel, C. 1991. Hoë universiteitstandaarde die strewe: 'n onderhoud met mnr. Louis Pienaar, Minister van Nasionale Opvoeding en Omgewingsake. **RSA beleidoorsig**, 4(6), Julie:4-15.
- Van der Walt, J.L. 1980. **Opvoedkunde as lewende wetenskap: inleiding tot die wetenskapsleer van die Opvoedkunde.** Durban: Butterworth.
- Van der Walt, J.H.P., Steyn, H.J. & Niemann, G.S. 1980. **Riglyne vir onderwysstudente in die Historiese Opvoedkunde.** Potchefstroom: PU vir CHO.
- Van der Walt, J.L., Postma, F., Monteith, J.L. de K., Mentz, P.J. & Steyn, H.J. 1987. **People's education - 'n model vir onderwys in 'n multi-kulturele samelewing?** Potchefstroom: PU vir CHO.
- Van Jaarsveld, J.J.H. 1984. Rol van die bevolking in insurgensie met spesifieke verwysing na revolusionêre organisasies in die Republiek van Suid-Afrika. (Magister Artium: Universiteit van Suid-Afrika: Pretoria.)
- Van Loggerenberg, N.T. & Jooste, A.J.C. 1980. **Verantwoordelike Opvoeding.** Bloemfontein: Nasionale Boekhandel.
- Van Niekerk, A.S. 1994. Sáám in Afrika: implikasies vir die universiteit. **Bulletin vir dosente: RAU**, 26(1), Julie:26-34.
- Van Rensburg, C.J.J. & Landman, W.A. 1988. **Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings.** Goodwood, Kaap: N G Kerk boekhandel.
- Van Rensburg, A.P.J. 1974. **Aspekte van die geskiedenis van Afrika.** Kaapstad: HAUM.

- Van Schalkwyk, O.J. 1989. Van die universele tot die individuele. *In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J. (red.) **Moderne onderwysstelsels**. Durban: Butterworths:2-17.
- Van Schalkwyk, O.J. 1981. **Fokus op die onderwysstelsel**. Durban: Butterworths.
- Van Vuuren, J.C.G. (red.) 1976. **Oriëntering in die Pedagogiek. Studieboekreeks no 3**. Pretoria: UNISA.
- Van Wyk, J.J. 1996. Unisa-rector ná eise 'rondgepluk'. **Rapport**, 8 September:6.
- Vendeiro, Z. 1988. Academics set to take a stand. **The Star**, 7 July:15.
- Venter, I.S.J. & Van Heerden, S.M. 1989. **Die fundering van die Historiese Opvoedkunde**. Pretoria: Euro Publikasies.
- Vergnani, L. 1990. Goodbye to Verwoerd. **Leadership SA**, 9(10),December:37-40.
- Vergnani, L. 1992. South Africa's troubled black campuses face an uncertain future in post-apartheid era. **The Chronicle of Higher Education**, 3916,December:A33-A34.
- Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. 1988. S.v. 'afrikanisering', 'afrikaan', 'deurskou', 'kultuur', 'universiteit'. Johannesburg: Perskor.
- Vermeulen, W.M. 1989. The africanisation of the public library: a paradigm for change. (An inaugural address delivered on 7 November 1989 at the University of Zululand.) Zululand: University of Zululand.
- Verwoerd, H.F. 1954. *kyk* South Africa (Union). Department of Native Affairs.
- Viall, J. 1990. Move with the times, 'Volks' students told. *The Argus*, 5 September:INEG-knipsel, nommer 256, bladsynommer onduidelik.
- Vilakazi, H. & Tema, B. 1991. White universities and the Black revolution in South Africa: inside the white power structure. *In* Jansen, J.D. 1991. **Knowledge and power in South Africa**. Johannesburg: Skotaville Publishers:127-139.
- Vorster, P.J. 1994. **Africanisation: its meaning and implications**. Address to the EASA conference. Held at Stellenbosch University, January 1994.)

- Vorster, P. 1995. Africanisation: an explanation and some educational implications. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 15(1):6-12.
- Vorster, P. 1996. Some thoughts on Africanisation. **Bulletin**, February:13, 18.
- Wagaw, T.G. 1973. The impact of education on African revolution. (A paper presented at the Third International Congress of Africanists, Addis Ababa, Ethiopia. 9 -19 December 1973). Addis Ababa: Congress of Africanists.
- Wandira, A. 1977(a). **The African University in development**. Johannesburg: Ravan Press.
- Wandira, A. 1977(b). The special tasks and problems of the 'One-country-one one university' institution in Middle Africa. *In* Van der Merwe, H.W. & Welsh, D. 1977. **The future of the university in Southern Africa**. Cape Town: David Phillip:76-91.
- Ward, J. 1971. The expatriate academic and the African university. **Africa Today**, 18 January:32-39.
- Watson, K. (ed.) 1984. **Dependence and interdependence in education: international perspectives**. London: Croom Helm.
- Weeks, S.G. 1968. Education in national development. **Pan-African Journal**, 1, Fall:190-192.
- Weiler, H.N. 1977. Evaluation of purpose in emerging universities. *In* Bailey, S.K. 1977. **Higher education in the world community**. Washington: American Council on education:29-33.
- Welsh, D. 1972. Some political and social determinants of the academic environment. *In* Van Der Merwe, H.W. & Welsh, D. (ed.) 1972. **Student perspectives on South Africa**. Cape Town: David Philip Publisher:13-41.
- Were, G.S. 1983. **Leadership and underdevelopment in Africa**. Nairobi, Kenya: Gideon S. Were.
- White, T.R.H. 1993. Z K Matthews and the politics of education in South Africa. (M. Phil. dissertation, University of York.)
- Williams, D. 1963. Commonwealth West Africa. *In* Judd, P. (ed.) 1963. **African independence: the exploding emergence of the new African nations**. New York: Dell Publishing.

- Williams, D. 1970. African nationalism in South Africa: origins and problems. **Journal of African History**, 1(3):371-383.
- Williams, D. 1978. **Umfundisi: a biography of Tiyo Soga 1829-1871**. Cape Province: Lovedale Press.
- Williams, D. (ed.) 1983. **The journal and selected writings of the reverend Tiyo Soga**. Cape Town: A.A. Balkema.
- Wilson, J. 1966. Education and changing West African culture. London: Oxford University Press.
- Wits university: SASCO blinks first. 1993. **Financial Mail**, 129(11), 10 September:36.
- Wolfson, J.G.E. (comp.) 1976. **A summary of the reports of the Snyman and Jackson Commissions of inquiry into the University of the North**. Johannesburg: SAIRR.
- Wolpe, H. 1992. Admissions policy and affirmative action. In Taylor, C.A. (ed.) 1992. Tertiary education in a changing South Africa. (Papers presented at a conference held at the University of Port Elizabeth on 10 and 11 April 1992.) Port Elizabeth: University of Port Elizabeth:83-88.
- Yahaya, A.D. 1985. The university as an instrument for achieving national objectives. *In* Associations of Commonwealth Universities (ACU). 1985. Roles and responsibilities. (Seminar paper presented during the 1985 meeting of the ACU Council.) London: ACU:103-117.
- Yeld, N. 1992. Admissions. *In* Taylor, C.A. (ed.) 1992. Tertiary education in a changing South Africa. (Papers presented at a conference held at the University of Port Elizabeth on 10 and 11 April 1992.) Port Elizabeth: University of Port Elizabeth:89-91.
- Yesufu, T.M. 1973. **Creating the African University**. Ibadan: Oxford University Press.
- Yoloye, E.A. 1985. Dependence and interdependence in education: two case studies from Africa. **Prospects (Unesco)**, 3(2):239-250.
- Young, M.C. 1981. The African university: universalism, development, and ethnicity. **Comparative Education Review**, 25(2), June:145-163.
- Zaverdinos, C. 1988. University level. **The Natal Witness**, 143(36203):6.
- Zille, H. 1978. Nusas and the identity crisis. **Daily Dispatch**, 18 August:10.

Zille, H. 1985. South Africa's English-language universities face 'Africanization' challenge. **Chronicle of higher education**, 30, 10 July:1, 26.